الجمهوريـــة الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبيـــة
وزارة التعليم العـــالي والبحث العلمـــي
جامعـــــة بــــاتنة
كليـــة الآداب والعلـــــوم الإنســـانية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

العنــــــــوان:

أثر مستوى القلق العام على دافع الإنجاز لدى الطلاب المتفوقين عقليا بمرحلة التعليم الثانوي

مقاربة إرشادية نفس- مدرسية

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي
تخصص الإرشاد النفسي المدرسي

إعـــداد الطالب:
سخسوخ حسان

إشراف الأستاذة الدكتورة:
بعييــــــع ناديــــــة

السنــــة الجامعيـــة: 2006 – 2007 م

بسم الله الرحمن الرحيم

إهــداء

. . إلى كافة طلاب العلم . . .

شكر وتقدير

إلى جميع أساتذتي الأفاضل بقسم علم النفس بجامعة باتنة، الذين أرشدوني إلى طريق البحث العلمي وأعانوني على تحمل مشاقه وتجاوز صعوباته وبلوغ غاياته، . . وبشكل خاص إلى أستاذتي المشرفة الدكتورة **بعيبع نادية** على ما بذلته معي من جهد ووقت وصبر وما هذا العمل المتواضع إلا بعض من غرسها الطيب. . .

المقدمة

المقدمة:

يعد المتفوقون من أبرز الموارد البشرية للشعوب، فهم يملكون الاستعدادات والقدرات التي تمكنهم من حل مختلف المشكلات والمساهمة في النهوض بمجتمعاتهم وتطويرها، واستشراف المستقبل والاستعداد لتجاوز الصعوبات والعقبات التي يفرضها، ثم أن السرعة الفائقة التي يتطور بها العالم بأسره وفي كافة مجالات الحياة، تحتم على الشعوب والمجتمعات استجماع واستثمار كل مواردها البشرية التي يأتي في مقدمتها المتفوقون عقليا، لما يمتلكونه من عقلية متميزة تؤهلهم لأن يقودوا مسيرة التطور، ليس على مستوى مجتمعاتهم فحسب، بل على مستوى البشرية جمعاء.

من أجل ذلك أصبح من الضروري الالتفات إلى المتفوقين عقليا وتعهدهم بالرعاية منذ الطفولة المبكرة، في مختلف جوانب الشخصية، وجميع المراحل العمرية، وتطوير أساليب اكتشاف استعداداتهم وقدراتهم وتخطيط البرامج والأنشطة المتنوعة التي تلائم ميولهم وتلبي حاجياتهم في المدرسة والأسرة على حد سواء، وتوفير الخدمة الإرشادية التي تساعدهم على الاستبصار بذواتهم ومشاعرهم وتقوية ثقتهم بأنفسهم، واكتساب القدرة على مواجهة وحل المشكلات الانفعالية والدراسية والاجتماعية التي يمكن أن تعترضهم، وتحسين دافعهم للإنجاز سواء في الوسط المدرسي أو في غيره، وتحقيق التوازن النفسي والتوافق الاجتماعي.

وفي هذا السياق يتحمل الباحثون في مجال التربية وعلم النفس جزءا هاما من المسئولية، بالمساهمة من خلال البحث العلمي في تحليل ظاهرة التفوق العقلي ومحدداتها وآثارها ومختلف المشكلات التي قد تتصل بها، وفي تطوير أساليب اكتشاف المتفوقين عقليا، واستعداداتهم وميولهم واحتياجاتهم وفي التخطيط للبرامج التعليمية وبرامج الخدمة التوجيهية والإرشادية، وفي تقويم تلك البرامج لتحسينها وجعلها أكثر جدوى وفائدة، وفي نشر أهمية وضرورة رعاية المتفوقين عقليا داخل المجتمع وعلى أوسع نطاق، في الأسرة وفي المدرسة وفي مختلف مؤسسات المجتمع.

وشعورا من الباحث بهذه المسئولية، قام باختيار هذا الموضوع، في محاولة لتناول أحد أهم المحددات الذي قد تؤثر على المتفوقين عقليا سواء بالسلب أو بالإيجاب، والمتمثل

في أثر مستوى القلق العام على دافع الإنجاز لدى الطلاب المتفوقين عقليا بمرحلة التعليم الثانوي.

وقد تم تنظيم هذا البحث في ستة فصول هي:

الفصل الأول (تقديم موضوع البحث)، ويشتمل على الإشكالية، الفروض، أهداف وأهمية هذا البحث، الدراسات العربية والأجنبية التي لها علاقة مباشرة أو غير مباشرة بموضوع هذا البحث، والتعاريف الإجرائية الواردة في البحث.

الفصل الثاني (الإرشاد النفسي المدرسي)، ويشتمل على مفهوم الإرشاد النفسي، مفهوم الإرشاد النفسي المدرسي، أهداف الإرشاد النفسي المدرسي، الحاجة إلى الإرشاد النفسي المدرسي، برامج الإرشاد النفسي المدرسي، المسؤولون عن الإرشاد النفسي المدرسي، الإرشاد النفسي المدرسي في المدرسة الثانوية، الإرشاد النفسي المدرسي والصحة النفسية، الإرشاد النفسي المدرسي والمشكلات المدرسية، والخدمات الأساسية للإرشاد النفسي المدرسي.

الفصل الثالث (التفوق العقلي)، ويتضمن التفوق والموهبة، مفهوم التفوق العقلي، التفوق العقلي والذكاء العام، أساليب الكشف عن المتفوقين عقليا، مراحل الكشف عن المتفوقين عقليا، سمات المتفوقين عقليا، العوامل المحددة للتفوق العقلي، حاجات المتفوقين عقليا، والتفوق العقلي والدافع إلى الإنجاز.

الفصل الرابع ويتضمن:

أولا:(الدافع إلى الإنجاز)، ويشتمل على مفهوم الدافع، الدافع والاهتمام، تفسير الدافع، منشأ الدوافع الاجتماعية، الدافع إلى الإنجاز، والدافع إلى الإنجاز والقلق.

ثانيا:(القلق العام)، ويشتمل على المراهقة وأزمة الهوية، القلق الطبيعي والقلق غير الطبيعي، مفهوم القلق، تفسير القلق، أسباب القلق، أنواع القلق، أعراض القلق، مستوى القلق، حالة القلق وسمة القلق، والقلق والدافع إلى الإنجاز والأداء.

الفصل الخامس (الإجراءات المنهجية للبحث)، ويتضمن منهج البحث، أدوات البحث، اختيار عينة البحث، إجراءات البحث الميدانية، والأساليب الإحصائية المتبعة في تحليل البيانات.

الفصل السادس (عرض ومناقشة نتائج البحث)، ويتضمن عرض نتائج البحث، ومناقشتها.

الخلاصة

التوصيات

المراجع

الملاحق

ملخص البحث باللغتين الفرنسية والإنجليزية.

القسم النظري

الفصل الأول

تقديم موضوع البحث

الفصل الأول: تقديم موضوع البحث

مقدمة:

يعاني المتفوقون من مشكلات مختلفة، ويشيع عنهم بين الناس أنهم ليسوا في حاجة إلى الخدمة التوجيهية والإرشادية بسبب ذكائهم المرتفع وقدرتهم على التعلم والنجاح بمفردهم، وعلى مواجهة وحل المشكلات التي تعترضهم من دون أي مساعدة خارجية، لقد تبين من خلال العديد من الدراسات أن نسبة ليست بالقليلة من المتفوقين عقليا يعانون من مشكلات متعددة، ويواجهون الكثير من المعوقات في بيئاتهم الأسرية والدراسية والاجتماعية، حيث تكون استعداداتهم العالية عرضة للذبول والتدهور، ويصبح أمنهم النفسي مهددا، فينشأ بداخلهم الصراع والتوتر، ويتراجع لديهم الحماس والشعور بالثقة ويقل دافعهم للإنجاز، وربما قد تنحرف استعداداتهم نحو مسار عكسي يعود بالضرر عليهم وعلى مجتمعاتهم.

ونظرا للتميز الملحوظ في تفكير المتفوقين عقليا وقيمهم ومعاييرهم الخاصة وانشغالاتهم التي تميزهم عن أقرانهم العاديين، والضغوط التي يمارسها عليهم الآباء والمدرسون لفرض الطاعة والانصياع للضوابط والمعايير، فإن المتفوقين يواجهون بذلك صعوبات بالغة في توافقهم مع الآخرين، كالشعور بالعزلة والانطواء، ويكونوا عرضة للصراع النفسي بين أن يعبّروا عن أفكارهم المتميزة وانشغالاتهم الفريدة، وبين أن يكبتوا هذه الأفكار ويتخلوا عن تلكم الاستعدادات والدوافع[1].

يلاحظ إذن تعدد وتنوع مشكلات المتفوقين عقليا، والتي تتراوح من المشكلات المعرفية والانفعالية والأسرية والدراسية إلى الاجتماعية. ويحاول الباحث من خلال هذا البحث تناول التفوق العقلي من حيث مستوى القلق العام وأثره على دافع الإنجاز لدى الطلاب المتفوقين عقليا بمرحلة التعليم الثانوي.

---

[1] فاروق السيد عثمان: القلق وإدارة الضغوط النفسية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001، ص 31.

1- إشكالية البحث:

لغرض طرح تساؤلات البحث يعمد الباحث إلى ذكر دراستين هامتين، قام بازوفيتر[1] سنة 1955، بتقسيم القلق إلى ثلاثة مستويات (منخفض، متوسط ومرتفع)، حيث اعتبر أن المستوى المنخفض يؤدي إلى حالة من التنبيه العام، وتنشيط تيقظ الفرد وتحفيز قدرته على مواجهة المخاطر.

وفي المستوى المتوسط، تظهر لدى الفرد القدرة على الضبط، ويتسم السلوك بالمرونة والعفوية، ويكون في أحسن مستويات قدراته العقلية، وقدرته على بذل الجهد واستثمار الوقت وتحديد أهدافه والتخطيط لبلوغها بوضوح، كما تظهر على الفرد القدرة على التوافق الشخصي والتوافق للبيئة الخارجية بمختلف مواقفها.

أما في المستوى المرتفع، فيظهر لدى الفرد اختلال في تنظيم السلوك، واضطراب التوافق، واضطراب العقلية وتشتت الفكر وسرعة الإثارة والتصرف بعشوائية.

كما قامت " بريكنل كيلمر " سنة 1970 في بريطانيا حينما أجرت دراسة شملت عينة من الأطفال المتفوقين عقليا، جلهم من مرحلة التعليم الابتدائية، حيث بلغ متوسط ذكاء الأفراد + 134 نقطة ذكاء، وكان عدد الذكور في هذه العينة ثلاث أضعاف عدد الإناث، وهم من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم. وأظهرت النتائج أن 84% منهم كانوا أقل من عمرهم العقلي بسنتين في موضوعين أو أكثر من الموضوعات الأساسية.

وكشفت النتائج أن القصور الدراسي يتصل بقليل أو كثير بجملة من المشكلات الانفعالية الحقيقية، وأن أقل من 50% من الأطفال صنفهم معلموهم على أنهم يمتلكون قدرات فائقة، غير أن عدم وصولهم إلى المستويات التي كانت منتظرة منهم في التحصيل الدراسي، جعلهم لا يحظون بقبول المعلمين إلا بشكل محدود.

وأوضحت النتائج ضعف الإنجاز عند هؤلاء الأفراد يرجع إلى العديد من العوامل المتداخلة، مثل اضطراب العلاقات الأسرية وغياب نظام ثابت نسبيا داخل الأسرة، وقلة

---

[1] مرجع سبق ذكره، ص28

الفرص التي تسمح للفرد بالاستقلال وإقامة علاقات اجتماعية متنوعة، إضافة إلى الاتجاهات الوالدية غير السليمة تجاه المدرسة والنشاطات الدراسية، ثم هناك المؤثرات الثقافية داخل المنزل، والتي ظهرت أقل من المستوى المتوسط عند حوالي 20% من أفراد العينة[1].

لقد تبين من الدراستين السابقتين ومن العديد من الدراسات الأخرى في مجال التربية وعلم النفس أهمية الدافع في التحصيل الدراسي لدى الطلاب، وأن الدافع يتأثر بالعديد من المحددات، والتي منها العوامل الانفعالية وفي مقدمتها مستوى القلق العام، كما تأكد أن نسبة غير قليلة من المتفوقين عقليا يظهرون دافع إنجاز منخفض. ومن أجل ذلك أراد الباحث محاولة التحقق من أثر مستويات القلق العام الثلاثة (منخفض، متوسط، ومرتفع) على دافع الإنجاز لدى الطلاب المتفوقين عقليا بمرحلة التعليم الثانوي.

وقصد التحقق من وجود هذا الأثر، تم طرح التساؤلات الآتية:

1- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين مجموعة مستوى القلق العام المتوسط ومجموعة مستوى القلق العام المنخفض في دافع الإنجاز لدى الطلاب المتفوقين عقليا بمرحلة التعليم الثانوي؟

2- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين مجموعة مستوى القلق العام المتوسط ومجموعة مستوى القلق العام المرتفع في دافع الإنجاز لدى الطلاب المتفوقين عقليا بمرحلة التعليم الثانوي؟

3- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين مجموعة مستوى القلق العام المرتفع ومجموعة مستوى القلق العام المنخفض في دافع الإنجاز لدى الطلاب المتفوقين عقليا بمرحلة التعليم الثانوي؟

4- هل توجد حاجات إرشادية من خلال الفروق الدالة إحصائيا بين مجموعات مستوى القلق العام المتوسط والمرتفع والمنخفض في دافع الإنجاز لدى الطلاب المتفوقين عقليا بمرحلة التعليم الثانوي.

---

[1] خليل عبد الرحمن المعايطة، محمد عبد السلام البواليز: الموهبة والتفوق، دار الفكر، عمان، 2004، ص 29-30.

2- فرضيات البحث:

للإجابة على التساؤلات المطروحة في إشكالية البحث، والتي تستدعي تقديم شرح وتفسير، قام الباحث بصياغة فرضيات البحث على النحو التالي:

1- توجد فروق دالة إحصائيا بين مجموعة مستوى القلق العام المتوسط ومجموعة مستوى القلق العام المنخفض في دافع الإنجاز لدى الطلاب المتفوقين عقليا بمرحلة التعليم الثانوي.

2- توجد فروق دالة إحصائيا بين مجموعة مستوى القلق العام المتوسط ومجموعة مستوى القلق العام المرتفع في دافع الإنجاز لدى الطلاب المتفوقين عقليا بمرحلة التعليم الثانوي.

3- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين مجموعة مستوى القلق العام المرتفع ومجموعة مستوى القلق العام المنخفض في دافع الإنجاز لدى الطلاب المتفوقين عقليا بمرحلة التعليم الثانوي.

4- توجد حاجات إرشادية من خلال الفروق الدالة إحصائيا بين مجموعات مستوى القلق العام المتوسط والمرتفع والمنخفض في دافع الإنجاز لدى الطلاب المتفوقين عقليا بمرحلة التعليم الثانوي.

3- أهداف البحث:

يمكن تلخيص أهداف البحث على النحو التالي:

- الكشف عن أثر مستوى القلق العام على دافع الإنجاز لدى الطلاب المتفوقين عقليا بمرحلة التعليم الثانوي، من أجل السعي لرفع دافعهم للإنجاز.
- الكشف عن الحاجات الإرشادية المتصلة بمستوى القلق العام المتوسط والمرتفع والمنخفض لدى الطلاب المتفوقين عقليا بمرحلة التعليم الثانوي.
- المساهمة في البحث العلمي وفي فهم الطالب المتفوق عقليا من حيث أثر الانفعال على السلوك الدينامي.

4- أهمية البحث:

لقد ثبت في العديد من الدراسات أن عددا من الطلاب المتفوقين عقليا قد يظهرون ضعفا في التحصيل الدراسي أو في الدافع للإنجاز، الذي يتأثر بجملة من المحددات المختلفة والتي منها المحددات الانفعالية وخاصة القلق النفسي، الذي قد يعود إلى مشكلات أسرية تتمثل في ضعف العلاقات الوالدية، أو في التمثيلات والاتجاهات غير السليمة للآباء نحو المدرسة ونحو التفوق والإنجاز، وقد تتمثل في الضغوط التي يمارسها المدرسون حيث يطالبون بالمثالية والسلوك النموذجي والانصياع، كما قد تتمثل في عدم ملاءمة المناهج الدراسية والأساليب التعليمية لقدرات واحتياجات الطالب المتفوق عقليا، يضاف إلى ذلك المراهقة وأزمة الهوية.

يمكن إذن من خلال ما تقدم القول بأن الدافع للإنجاز يتأثر بمستوى القلق العام، حيث ينخفض عند المستويين المنخفض والمرتفع، ويرتفع عند المستوى المتوسط. ومن أشهر ما جاء في التراث العلمي، دراسة " يركس " و" دودسن " التي بينت أن مستويات القلق المنخفضة والمرتفعة تؤدي إلى تدهور الأداء. فالقلق المرتفع يؤدي إلى تثبيت الانتباه وضعف التركيز وارتكاب الأخطاء، والقلق المنخفض يؤدي إلى التكامل والعجز وعدم بذل الجهد المناسب لتحقيق النجاح، وأن المستوى الأنسب لتحقيق الإنجاز هو المتوسط، حيث يكون الفرد أكثر مرونة وعفوية، وأكثر قدرة على التحكم في سلوكه وضبطه وعلى الابتكار، وغيرها من الخصائص التي تساعده على تحقيق التوافق السليم على المستوى الشخصي وعلى مستوى مواقف البيئة الخارجية[1].

يملك الطلاب المتفوقين عقليا استعدادات وقدرات خاصة تحتاج إلى رعاية خاصة، وذلك في مختلف الجوانب التي من شأنها أن تحقق لهم النمو المتكامل، وتساعدهم على تحقيق التوافق الشخصي والدراسي والاجتماعي، وتحمي ملكاتهم العقلية من التلاشي والذبول. ويتناول الباحث من خلال هذا البحث الجانب الانفعالي بوصفه أحد أهم محددات السلوك، من حيث أثر مستوى القلق العام على دافع الإنجاز لدى الطلاب المتفوقين عقليا بمرحلة التعليم الثانوي.

---

[1] فاروق السيد عثمان: مرجع سبق ذكره، ص 27-28.

كشفت الدراسات التي تتصل بشكل مباشر أو غير مباشر بموضوع البحث، أن هناك علاقة بين القلق أو مستوى القلق وبين الأداء أو التحصيل الدراسي أو الدافع للإنجاز، وسيأتي الباحث على ذكر مجموعة من هذه الدراسات.

5- الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض لعدد من الدراسات السابقة العربية والأجنبية المتصلة بمتغيرات البحث الحالي بشكل مباشر وغير مباشر:

1.5- دراسات حول القلق العام:

1- دراسة؛ " أمينة كاظم أصفهاني"، التي أجريت سنة 1973، بعنوان العلاقة بين مستوى القلق والتحصيل الدراسي الجامعي، وكانت الفروض كالآتي:

" أن العلاقة بين القلق والأداء التحصيلي غير أحادية "؛ أي أنها:

أ- ابتداء من الطرف المنخفض لمتصل القلق يزداد التحصيل بازدياد القلق إلى عتبة معينة.

ب- إذا استمر القلق في الارتفاع إلى عتبة معينة ينخفض التحصيل كلما ازداد القلق.

ج-في المتوسط بين تلك العتبتين لا يتغير التحصيل بتغير القلق بانتظام.

" القلق المرتفع يعوق الأداء التحصيلي عند منخفضي الذكاء وعكس ذلك عند مرتفعي الذكاء "

" من المتوقع أن يكون اختبار قياس التحصيل وامتحان آخر العام من المواقف التي تؤدي إلى ارتفاع حالة القلق، ومن المحتمل أن تكون درجة شدة الامتحان النهائي أعظم من الاختبار التحصيلي ".

تم اختيار العينة بطريقة عشوائية من بين طالبات السنة الأولى من كلية بنات عين شمس، التي تكونت من 458، واستخدمت الأدوات التالية:

أ- مقياس كاتل للقلق تعريب الدكتورة سمية فهمي.

-ب اختبار موضوعي لقياس التحصيل لمادة المجتمع العربي من وضع الباحثة.

-ج درجات الأفراد على امتحان آخر العام.

-ح اختبار الذكاء العالي للدكتور السيد محمد خيري.

وأسفرت الدراسة عما يلي:

أ- تبين أن كلا من عينتي التخصصين العلمي والأدبي يمثلان مجتمعين مختلفين.

-ب العلاقة ليست أحادية الاتجاه بين القلق والتحصيل بنوعيه

-ج العلاقة بين القلق والتحصيل بنوعيه عند مستويات الذكاء كانت كالآتي:

- غير أحادية الاتجاه بالنسبة لعينتي الأدبي والعلمي في المستوى الأعلى من الذكاء وتميل إلى زيادة التحصيل عند زيادة القلق.
- عند المستوى الأدنى من الذكاء بالنسبة للتحصيل الموضوعي كانت العلاقة تميل إلى التناقض مع ازدياد القلق، وبالنسبة للتحصيل في الامتحان النهائي، كانت العلاقة على شكل (∩).
- عند المستوى الأوسط من الذكاء كانت العلاقة على شكل (∩)، وهو ما يتفق مع نظرية الدافع حيث يرتفع التحصيل بارتفاع القلق عند عتبة معينة ثم يميل التحصيل إلى الانخفاض بارتفاع القلق.
- يعوق القلق المرتفع الأداء التحصيلي عند منخفض الذكاء في حين يرفعه عند مرتفعي الذكاء، ولم توجد دلالة لمعامل الارتباط بين القلق والذكاء لدى عينتي العلمي والأدبي.

-2 دراسة " فاروق السيد عثمان "، التي أجريت سنة 1975 بعنوان العلاقة بين القلق العام وبين الأداء المعملي والتحصيل الدراسي في المرحلة الجامعية، وكانت الفروض كالآتي:

" ينخفض الأداء المعملي والتحصيل الدراسي للطلاب ذوي القلق المرتفع عنه لدى الطلاب ذوي القلق المنخفض إذا كان الموقف التجريبي ضاغطا ".

" ينخفض الأداء المعملي والتحصيل الدراسي للطلاب ذوي القلق المنخفض عنه لدى الطلاب ذوي القلق المرتفع إذا كان الموقف التجريبي مطمئنا ".

تم اختيار العينة بطريقة عشوائية من بين طلاب السنة الثالثة بكلية التربية الإسكندرية، وتكونت من 200 طالبا، واستخدمت الأدوات التالية:

-أ مقياس كاتل للقلق، تعريب الدكتورة سمية أحمد فهمي.

ب- مقياس التحصيل الدراسي من إعداد الباحث.

-ج اختبار القدرات العقلية الأولية للدكتور أحمد زكي صالح.

-د اختبار رموز الأرقام (من مقياس وكسلر بلفيو لذكاء الراشدين)

ه- تجربة المتاهة.

ومن خلال حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية واختبار (ت) وتحليل التباين (ANOVA)، تم التوصل إلى النتائج التالية:

أ- وجود فروق دالة بين عينتي القلق المنخفض والمرتفع من الموقف الضاغط على اختبار رموز الأرقام والتحصيل الموضوعي وعكس ذلك من الموقف المطمئن.

-ب عدم وجود فروق دالة في الموقف المطمئن أو الضاغط في تجربة المتاهة في عدد الأخطاء أو في الزمن الكلي، أو على اختبار نهاية العام الدراسي.

-ج يختلف متوسط الأداء المعملي (درجات اختبار رموز الأرقام ودرجات الزمن الكلي بالثواني) باختلاف التفاعل بين مستوى القلق والموقف التجريبي.

د- يختلف متوسط التحصيل الموضوعي باختلاف الموقف التجريبي وباختلاف التفاعل بين مستوى القلق والموقف التجريبي.

3- دراسة " كمال إبراهيم موسى " التي أجريت سنة 1977، بعنوان علاقة القلق بالتحصيل الدراسي عند طلبة المدارس الثانوية، واحتوت الدراسة على فرضين هما:

" متوسط درجات الطلبة ذوي القلق المتوسط أعلى من متوسط درجات الطلبة ذوي القلق العالي في امتحانات اللغة العربية والرياضيات واللغة الإنجليزية في الفترتين بداية العام ونهايته ".

" توجد معاملات ارتباط سالبة بين درجات الطلبة على مقياس القلق ودرجاتهم في المواد الثلاث السابقة في الفترتين بداية العام ونهايته ".

تم اختيار العينة من طلاب المرحلة الثانوية وطالباتها، حيث تكونت من 370، منهم 200 طالب و170 طالبة، واستخدمت الأدوات التالية:

أ- مقياس القلق الصريح للأطفال، تأليف كاستانيد وزملاءه، وإعداد الباحث.

ب-مقياس بيل للقلق في المواقف الاختبارية للأطفال، تأليف ساراموان وزملاءه وإعداد الباحث.

ج- مقياس التحصيل الدراسي بدرجات الطلاب في امتحاني الفترتين بداية العام ونهايته.

ومن خلال حساب المتوسطات، والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) ومعامل ارتباط بيرسون، تم التوصل إلى ما يلي:

فيما يتعلق بالفرض الأول:

أ- متوسطات درجات العينة من الجنسين في الامتحانات المدرسية بحسب مستوى القلق الصريح تؤيد الفرض في امتحانات نهاية السنة أكثر منه في امتحانات بداية السنة.

ب-متوسطات درجات الإناث في امتحانات الفترتين، نؤيد الفرض في امتحانات نهاية السنة أكثر منه في امتحانات الفترة الأولى.

ج- متوسطات درجات الذكور في امتحانات الفترتين لم تؤيد الفرض في امتحانات الفترة الأولى وتؤيده عند حد معين في امتحانات نهاية السنة.

د- متوسطات درجات العينة من الجنسين في الامتحانات المدرسية وفقا لمستوى القلق الاختباري تؤيد الفرض في امتحانات بداية ونهاية السنة.

ه- متوسطات درجات الإناث في الامتحانات المدرسية تؤيد الفرض عند حد كبير في امتحانات نهاية السنة.

و- متوسطات درجات الذكور في الامتحانات المدرسية تؤيد الفرض في امتحانات بداية ونهاية السنة.

أما فيما يتعلق بالفرض الثاني:

أبدت معاملات الارتباط الفرض بالنسبة للعينة الكلية من الجنسين وعينة الذكور وعينة الإناث.

4- دراسة " مصطفى أحمد تركي "، التي أجريت سنة 1978، تم فيها تناول الفروق بين طلاب الجامعة الكويتيين وغير الكويتيين، من حيث بعض السمات: العصابية أو الانبساط، والتحصيل، والمرونة، والثقة بالنفس. وتكونت العينة من 148 من الطلاب، منها 78 من الكويتيين (37 ذكور و37 إناث)، و74 من غير الكويتيين (37 ذكور و37 إناث).

وكان أهم متغيرين هما العصابية والتحصيل، واستخدمت لقياسهما أداتين هما:

أ- مقياس العصابية من قائمة أيزنك للعصابية (EPI).

ب- مقياس التحصيل من قائمة إدوارد للتفضيل الشخصي.

وبينت النتائج أن الكويتيين كانوا أكثر عصابية وأعلى تحصيلا من غير الكويتيين.

5- دراسة " أحمد محمد عبد الخالق وآخرون "، التي أجريت سنة 1979، بعنوان العلاقة بين التحصيل وبعدي الشخصية: العصابية والانبساط لدى

طالبات التحريض، وكان الهدف هو التأكد من العلاقة بين التحصيل وبعدي الشخصية: العصابية والانبساط بالنسبة لطالبات التحريض.

وتم اختيار العينة من بين طالبات الصف الرابع بالمعهد العالي للتحريض بالإسكندرية، حيث تكونت من 140 طالبة، واستخدمت الأدوات التالية:

أ- قائمة أيزنك للشخصية (أ) و(ب) إعداد الدكتور جابر عبد الحميد.

ب- قائمة ويلوبي للميل العصابي، إعداد الدكتور أحمد محمد عبد الخالق.

ج-قائمة مسح المخاوف، إعداد الدكتور أحمد محمد عبد الخالق.

ومن خلال حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) ومعامل ارتباط بيرسون وتحليل التباين، وبعد تقسيم العينة الكلية إلى أربع مجموعات فرعية تبعا لعدد مرات الرسوب، تم التوصل إلى ما يلي:

أ- الطالبات اللاتي لم يسبق لهن الرسوب لهن درجة منخفضة في العصابية ومركز متوسط على بعد الانبساط.

ب- الطالبات اللاتي رسبن مرة واحدة لهن درجات مرتفعة على العصابية والانطواء.

ج-الطالبات اللاتي رسبن ثلاث مرات لهن درجات منخفضة على العصابية والانطواء.

ومن الدراسات الأجنبية يمكن في هذا السياق ذكر:

6- دراسة " ماكيوسد " (Maqusud)، التي أجريت سنة 1980، وتم فيها تناول الانبساط والعصابية والذكاء والتحصيل الدراسي في نيجيريا الشمالية، وتكونت العينة العشوائية من 160 طالبا بالمدارس الإعدادية، تراوحت أعمارهم بين 12.4 و13.7 سنة، وكشفت النتائج عن عدم وجود ارتباط دال إحصائيا بين العصابية والتحصيل الدراسي.

7- دراسة " ستراهام " (Straham)، التي أجريت سنة 1981 لنيل درجة الدكتوراه من جامعة المسيسيبي الجنوبية، وتم فيها تناول التحصيل بوصفه وظيفة لوجهة الضبط والقلق من الجامعة غير التقليدية وذلك على عينة تكونت من 115 طالبا من الجامعة، كانت أعمارهم من 25 سنة فأكثر، وكشفت النتائج عدم تأثر التحصيل الأكاديمي بمستوى القلق تأثرا كبيرا[1].

2.5- دراسات حول الدافع للإنجاز:

1- قامت " وينتر بوتوم " (Winter Bottom) (1958) بدراسة تناولت فيها علاقة الحاجة إلى الإنجاز والتجارب المبكرة الخاصة بالاستقلالية والتدريب على تحمل المسؤولية، حيث كان عدد أفراد عينة الدراسة 39 طفلا، وتم استخدام مقياس الحاجة للإنجاز ومقياس التعرف على الاستقلالية وتحمل المسؤولية، وبينت نتائج الدراسة أن الأطفال الذين وجد لديهم دافع الإنجاز، كانوا قد تلقوا تدريبا مبكرا في الاستقلالية وتحمل المسؤولية، وبالرغم من تسلط الآباء، فإن الأمهات كان لهن اتجاه إيجابي نحو الإنجاز، وكن يكافئن أولادهن على أعمالهم الإيجابية[2].

2- قامت " آمنة التركي " (1985) بدراسة تحمل عنوان التحصيل الدراسي في ضوء دافعية الإنجاز ووجهة الضبط دراسة مقارنة بين الجنسين لدى بعض طلاب المرحلة الثانوية في دولة قطر، حيث كان عدد أفراد عينة الدراسة 344 طالب وطالبة من السنتين الأولى والثانية ثانوي، وتم استخدام مقياس دافعية الإنجاز، ومقياس وجهة الضبط، وبينت نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة وذات دلالة بين بعض تغيرات دافعية الإنجاز ودرجة التحصيل الدراسي، وهي (التوجه للعمل، التعاطف الوالدي، الاستقلالية، الخوف من الفشل، المنافسة)، وأوضحت النتائج وجود فروق دالة بين الذكور والإناث لصالح الإناث في متغيرات دافعية الإنجاز وهي (المثابرة، التعاطف الوالدي، الاستقلالية، الخوف

(1) مدحت عبد الحميد عبد اللطيف: الصحة النفسية والتفوق الدراسي، دار النهضة العربية، بيروت، 1990، ص 121-122.

(2) سميرة عبد الله ومصطفى كردي: المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بدافع الإنجاز، لدى طالبات كلية التربية بالطائف، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة، القاهرة، العددان 65-66، 2003، ص 117.

من الفشل، الاستجابة للنجاح والفشل والدرجة الكلية لدافعية الإنجاز)، كما تم التوصل إلى وجود ارتباط دال وسالب بين وجهة الضبط الخارجية والتحصيل الدراسي لدى الجنسين.

3- قام " محمود عبد القادر " (1978) بدراسة تناول فيها دوافع الإنجاز وعلاقتها ببعض عوامل الشخصية والنجاح الأكاديمي عند طلاب جامعة الكويت، حيث كان عدد أفراد العينة 457 طالبا وطالبة من جامعة الكويت ومعهد المعلمين، وتم استخدام مقياس دافعية الإنجاز، اختبار سرعة الأداء ودقته، مقياس النشاط العام أو الحيوية، مقياس الموضوعية مقابل الدافعية أو الحساسية الزائدة، مقياس الثقة مقابل الشعور بالنقص، مقياس السيطرة أو السيادة مقابل الخضوع، مقياس العمل أو الاكتفاء الذاتي مقابل الاعتماد على الجماعة، المعدل العام لتقديرات النجاح في نهاية الفصل الدراسي. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط دال بين دوافع الإنجاز، وكل من المعدل العام لتقديرات النجاح، درجة الطموح الأكاديمي، النشاط العام، الثقة مقابل الشعور بالنقص، الموضوعية مقابل الحساسية الزائدة، السيطرة مقابل الخضوع، والاكتفاء الذاتي مقابل الاعتماد على الجماعة.

4- قام " مصطفى تركي " (1988) بدراسة تناول فيها الدافعية للإنجاز عند الذكور والإناث في وضعية محايدة وأخرى منافسة، تكونت العينة من مجموعتين من الطلاب ومجموعتين من الطالبات من جامعة الكويت، طلاب 20، طلاب اختلاط 12، طالبات 31، طالبات اختلاط 22، وتراوحت الأعمار بين 19 و20 سنة، وكشفت الدراسة عن عدم وجود فروق جنسية في الدافعية للإنجاز في الوضعيتين المحايدة والمنافسة.

5- قام كل من " رشاد موسى " و" صلاح الدين أبو ناهية " (1988)، بدراسة تناولا فيها الفروق بين الذكور والإناث في الدافع للإنجاز، وكان هدف الدراسة التأكد من الارتباط العاملي في الدافع للإنجاز بين الجنسين، تكونت الدراسة من 315 من الطلاب، منهم 203 ذكور و112 إناث، وتراوحت أعمار الذكور بين 21 و25 سنة، وأعمار الإناث بين 22 و26 سنة. أوضحت النتائج أن مجموعتي الذكور والإناث تتشابهان من حيث المضمون، وقد يعود ذلك إلى إتاحة فرص التعليم للجنسين، والطموح إلى مكانة اجتماعية مرموقة.

6- قام " نبيل المحل " (1999)، بدراسة تحمل عنوان دافعية الإنجاز: دراسة مقارنة بين المتفوقين والعاديين في التحصيل الدراسي في الصف الأول ثانوي، تكونت العينة من 60 طالبا، 30 فيهم متفوقون و30 عاديون، واستخدمت استمارة جمع البيانات العامة، واختبار الدافع للإنجاز. أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات المتفوقين ومتوسط درجة المتفوقات على اختيار دافع الإنجاز لصالح المتفوقين، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الطلاب العاديين في التحصيل الدراسي ومتوسط درجات الطالبات العاديات على اختبار دافع الإنجاز، ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الطالبات المتفوقات وكمتوسط درجات الطالبات العاديات على اختبار دافع الإنجاز.

7- قام " نبيل الفحل " (2000) بدراسة تحمل عنوان تقدير الذات ودافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية في كل من مصر والسعودية، دراسة ثقافية، تكونت العينة من 120 طالبا، منهم 60 مصريا و60 سعوديا، من مرحلة التعليم الثانوي، تراوحت الأعمار بين 16 و18 سنة، استخدم مقياس تقدير الذات للكبار، ومقياس الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين. كشفت الدراسة عن وجود ارتباط موجب دال بين درجات الطلاب المصريين في تقدير الذات ودرجاتهم في دافعية الإنجاز، ووجود ارتباط موجب دال بين درجات الطلاب السعوديين في تقدير الذات ودرجاتهم في دافعية الإنجاز، ووجودفروق ذات دلالة بين الطلاب المصريين وبين الطلاب السعوديين من حيث متوسط درجات تقدير الذات، لصالح الطلاب المصريين، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب المصريين وبين الطلاب السعوديين مكن حيث متوسط الدرجات على مقياس الدافع الإنجاز، وهو ما يؤكد وجود ثقافة عربية مشتركة.

8- قام " لوكس " (Loucks) (1979) بدراسة الهدف منها التعرف على الفروق بين الذكور والإناث في دافع الإنجاز، تكونت العينة من 146 فردا من طلاب وطالبات كلية الطب، واستخدم مقياس دافعية الإنجاز، وكشفت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا على مقياس دافعية الإنجاز بين الطلاب والطالبات لصالح الطالبات.

9- قام " فاروق عبد الفتاح " (1986) بدراسة علاقة الدافع للإنجاز بالجنس والمستوى الدراسي لطلاب الجامعة بالمملكة العربية السعودية، تكونت العينة من 362 طالبا وطالبة من كليات التربية والآداب والعلوم الإدارية والخدمة الاجتماعية، كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافع الإنجاز بين الطلاب والطالبات لصالح الطلاب، وأن مستوى الدافع للإنجاز لا يرتفع بارتفاع المستوى الدراسي، في حين يرتفع بالنسبة للطالبات مع ارتفاع المستوى الدراسي ارتفاعا له دلالة.

10- قام " ويلز " (Wills) (1971) بدراسة علاقة دافعية الإنجاز بمفهوم الذات، تكونت العينة من 30 طالبا وطالبة من الجامعة، استخدم مقياس دافعية الإنجاز ومقياس مفهوم الذات. كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية لها دلالة إحصائية بين دافعية الإنجاز ومفهوم الذات.

11- قامت " ميزوتا " (Mizota) بدراسة العلاقة بين دافعية الإنجاز ومفهوم الذات على عينة من طلاب الجامعة، تشكلت من 608 طالبا، وتراوحت الأعمار بين 18 و20 سنة، تم استخدام مقياس لدافعية الإنجاز ومقياس لمفهوم الذات. كشفت الدراسة أن الطلبة ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة تحصلوا على درجات عالية على مقياس مفهوم الذات، مقارنة بالطلبة ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة[1].

-3.5 دراسات حول التفوق العقلي:

-1 دراسة " أديب محمد علي الخالدي "، التي أجريت سنة 1972، بعنوان علاقة التفوق العقلي ببعض جوانب التوافق الشخصي والاجتماعي لدى تلاميذ المدارس الإعدادية العراقية، وتكونت العينة من 1000 تلميذ بالصفين الثاني والثالث الإعدادي في بغداد بالعراق، وتم استخدام الأدوات التالية:

-أ اختبار القدرة العقلية العامة، للدكتور سلامة والدكتور أبو الحب.

-ب اختبار الشخصية للمرحلتين الإعدادية والثانوية للدكتور عطية هنا.

(1) مرجع سبق ذكره، ص 120-122.

ح–استمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، من إعداد الباحث.

وأسفرت الدراسة عن وجود ارتباط موجب بين التفوق العقلي وبين جوانب التوافق الشخصي والاجتماعي، وذلك عكس الفرض الذي صاغه الباحث[1].

-2 دراسة " نبيه إبراهيم إسماعيل "، التي أجريت سنة 1976، بعنوان العلاقة بين التفوق العقلي وبعض القيم الشخصية والاجتماعية، وتم صياغة الفروض على النحو التالي:

" هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المتفوقين عقليا ودرجات العاديين في الاختبار الذي يقيس القيم الشخصية ".

" هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المتفوقين عقليا ودرجات العاديين في الاختبار الذي يقيس القيم الاجتماعية ".

وتكونت العينة من تلاميذ الصف الأول بمدرسة شبرا الثانوية، حيث كان عددهم 95 تلميذا (47 متفوقا و48 عاديا)، واستخدمت الأدوات التالية:

-أ اختبار كاتل للذكاء، إعداد الدكتور أحمد عبد العزيز سلامة والدكتور عبد السلام عبد الغفار.

-ب اختبار القيم الشخصية، إعداد الدكتور عبد السلام عبد الغفار.

ج– اختبار القيم الاجتماعية، إعداد الدكتور عبد السلام عبد الغفار.

د– استمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي، من تصميم الباحث، وبينت النتائج ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين والعاديين في القيم الشخصية، وتميز المتفوقون عن العاديين بارتفاع مستوى القيم الآتية: الإنجاز والحسم ووضوح الهدف. وتميز العاديون عن المتفوقين في القيمة العلمية وقيمة التنوع، ولم توجد فروق في قيمة التنظيم.

---

[1] مدحت عبد الحميد عبد اللطيف: مرجع سبق ذكره، ص 133.

- بشأن القيم الاجتماعية تميز المتفوقون عن العاديين في المسايرة والاستقلال ومساعدة الغير، وتميز العاديون عن المتفوقين في المساندة والتقدير ولم تظهر فروق في قيمة القيادة.

3- دراسة " محمد نسيم رأفت "، والتي أجريت سنة 1968 بعنوان سمات الشخصية التي قد تميز الطالبة المتفوقة تحصيليا والطالب المتفوق تحصيليا عن العادية والعادي من تلميذات وتلاميذ المدارس الثانوية العامة بمصر، تكونت العينة من 265 تلميذة وتلميذا، بقوام 70 متفوقا و66 متفوقة، مقابل 66 عاديا و63 عادية، وتم استخدام المستوى التحصيلي الدراسي لأفراد العينة كحل بديل عن التفوق العقلي.

وبينت نتائج الدراسة أن المتفوقين تحصيليا يتميزون عن العاديين بارتفاع مستوى الذكاء والمثابرة والتصميم والاكتفاء الذاتي، وأن المتفوقات تحصيليا يتميزون عن العاديات بارتفاع مستوى الذكاء وتقبل مطالب المدرسة والمثابرة والواقعية والاكتفاء الذاتي والتوازن الانفعالي.

ومن الدراسات الأجنبية في هذا السياق يمكن ذكر:

4- دراسة " وينر " (Weiner) التي أجريت سنة 1970 بعنوان السمات الشخصية وردود الأفعال الوجدانية تجاه الامتحانات لدى الطلاب الممتازين والراسبين في الجامعة، تكونت العينة من 107 فردا، قسمت إلى مجموعتين، مجموعة المتفوقين ومجموعة غير المتفوقين، على أحد امتحانات نهاية السنة الدراسية.

وبينت النتائج أن المستوى المنخفض من التحصيل، يتميز أفراده بأنهم أكثر قلقا وأقل تحصيلا وأقل دافعية للتحصيل، وأكثر مخافة تجاه امتحان نهاية السنة الدراسية. في حين المستوى المرتفع من التحصيل، تميز أفراده بأنهم أقل قلقا، وأعلى تحصيلا، وأعلى دافعية للتحصيل، وأكثر قدرة على إحراز النجاح، وأكثر قدرة على تحقيق النجاح بفضل قدراتهم وجهودهم الذاتية.

-5 دراسة " هوايت " و" جولد مان " (Hewitt & Goldman) (1975)، التي أجريت سنة 1975، تم فيها تناول إفراط الإناث في التحصيل الجامعي وتفوقهن على الذكور، الذي أكدته العديد من الدراسات، ومنها دراسة " أنستازي " سنة 1860، ودراسة " كالدويل "، و" هارتنيت " عام 1967.

وتضمن الفرض ميل الذكور والإناث إلى الاختلاف في اختيار التخصصات الشائعة، وهو ما يؤدي إلى الفروق بين الجنسين في الإفراط التحصيلي.

تكونت العينة من 13000 فرد من أربع جامعات، وهم من الطلبة المقدمين للتسجيل في العام الجامعي 1973–1974، وتم حساب متوسط درجات الطلاب في الأقسام اللفظية والرياضية في اختبار الاستعداد الدراسي، وتحليل الانحدار المتعدد.

كشفت الدراسة صحة فرضي الباحثين، بخصوص ميل الذكور إلى اختيار المجالات الفيزيقية أو العلوم البيولوجية، مقابل ميل الإناث إلى العلوم الإنسانية والاجتماعية.

وتبين أيضا أن الفرق بين الجنسين في الإفراط التحصيلي لصالح الإناث، سببه الاختلاف في اختيار مجالات الدراسة.

-6 دراسة " أونودا " (Onoda)، التي أجرتها سنة 1976 في جامعة كاليفورنيا، بعنوان سمات الشخصية والاتجاهات نحو التحصيل لذوي التحصيل العالي والمنخفض لدى عينات من اليابانيين المقيمين في شمال أمريكا.

تكونت العينة من 144 طالبا من المدارس الثانوية، من السنة العاشرة إلى السنة الثانية عشرة، وتراوحت الأعمار بين 15 و17 سنة، وينتمي هؤلاء الطلاب إلى الجيل الثالث من اليابانيين الذين استقروا في شمال أمريكا.

بينت النتائج أن ذوي التحصيل العالي يملكون سمات شخصية موجبة عن ذوي التحصيل المنخفض، من حيث: التحكم الذاتي، والتحصيل، والسيطرة، والسيادة، والترتيب، والقدرة على التحمل والاستمرار.

وتميز الذكور من ذوي التحصيل العالي بعدد من السمات هي: الدفاعية، والترتيب، والقدرة على التحمل، والاستمرار، والاندماج، والإغاثة، عن الإناث اللاتي تميزن بالثقة في النفس والاستقلال الذاتي.

وجاء في النتائج أيضا؛ تساوي ذوي التحصيل العالي مع ذوي التحصيل المنخفض في الرغبة للالتحاق بالدراسة الجامعية.

7- دراسة كل من " سولي " و" ديفين " (Soli & Devine)، التي أجريت سنة 1976 في جامعة فيسوتا، بعنوان السلوكيات المرتبطة بعملية التحصيل لدى مرتفعي التحصيل ومنخفضيه، وتكونت العينة من 312 تلميذا في السنتين الثالثة والرابعة من مرحلة التعليم الابتدائي، منهم 165 مرتفعي التحصيل و147 منخفضي التحصيل، وباستخدام اختبارات التحصيل اللفظي والرياضي، وتحليل الانحدار، تم التوصل إلى أن التلاميذ مرتفعي التحصيل ظهر عليهم التفاعل الإيجابي مع المدرس ومع الأقران مقارنة بمنخفضي التحصيل. في حين ظهر على منخفضي التحصيل؛ الامتثال، والتطوع، وعدم الإصغاء، وعدم الالتزام، والضوضاء، واللعب، والتفاعل السلبي مع الأقران، وكثرة الالتفات حول المكان.

8- دراسة " كاي " (Chai)، التي أجريت سنة 1977 لنيل درجة الدكتوراه من الجامعة الكاثوليكية بأمريكا، وتم فيها تناول الفروق بين ذوي التحصيل العالي والمنخفض في إدراك بعض القيم والمعاني والمفاهيم، شملت العينة 120 تلميذا من الذكور في السنة السابعة من التعليم الابتدائي.

وبينت النتائج تميز ذوي التحصيل العالي مقارنة بذوي التحصيل المنخفض باتجاهات إيجابية نحو مجموعة من المفاهيم هي؛ القراءة، والمدرسون، والدراسة، والتخرج من المدرسة الثانوية، وتوقعات الوالدين، والامتياز في المدرسة، والاعتماد على النفس والعمل الجاد، والقدرات المدرسية، وتعلم الأشياء الجديدة، وإنجاز الأعمال وإتقانها.

9- دراسة " ماكارثي " (Mccarthy)، التي أجريت سنة 1977، وتم فيها تناول الفروق في ممارسة ذوي التحصيل العالي والمنخفض من التلاميذ الموهوبين

في السنوات الرابعة والخامسة والسادسة من مرحلة التعليم الابتدائي، تكونت العينة من 96 تلميذا، منهم 48 ذوي تحصيل عالي و48 ذوي تحصيل منخفض، وتراوحت الأعمار بين 9 و12 سنة، ومعامل الذكاء من 132 إلى 170، واستخدمت مقاييس الاعتماد العملي مقابل الاستقلال العملي، والإبداع، ومفهوم الذات.

كشفت النتائج عن تميز ذوي التحصيل العالي مقارنة بذوي التحصيل المنخفض، بالميل إلى الاستقلال العملي، والإبداع، والاهتمام بالتحصيل الدراسي.

10- دراسة " برلين " (Perlin) التي أجرتها سنة 1977، لنيل درجة الدكتوراه من جامعة فورد هام، وتم تناول السمات المزاحية الملاحظة على الأطفال ذوي التحصيل المرتفع والعادي، تكونت العينة من 312 تلميذا، 173 منهم من مرحلة التعليم الابتدائي من السنة الأولى إلى الرابعة، و139 من مرحلة التعليم المتوسط.

كشفت النتائج عن تميز ذوي التحصيل المرتفع مقارنة بذوي التحصيل العادي، في التكيف، والانتباه، والحيوية.

11- دراسة " كول " (Koul) التي أجراها سنة 1978، وتم تناول الحاجات الشخصية لذوي التحصيل العالي والمنخفض في الرياضيات، حيث كانت العينة عشوائية، وتكونت من 1030 طالبا من ست مدارس للذكور من مرحلة التعليم الثانوي في الهند.

بينت النتائج أن ذوي التحصيل المرتفع مقارنة بذوي التحصيل المنخفض تمكنوا من الحصول على درجات مرتفعة في الحاجات التالية: الترتيب، والسيادة، والتعبير، والتحمل، والاستمرار. في حين حصلوا على درجات منخفضة في الحاجات التالية: العدوان، والاستعراض، والإغاثة.

12- دراسة كل من "بهرنس " و"فرنون " (Beherens & Vernon)، التي أجرياها سنة 1978، وتم فيها تناول الارتباطات بين بعض متغيرات الشخصية وبين الإفراط في التحصيل والتفريط فيه، تكونت العينة من 292

تلميذا من السنة السابعة في المدارس الإعدادية، منهم 155 ذكورا و137 إناثا، وتراوحت الأعمار بين 12 و13 سنة، استخدم في هذه الدراسة؛ الاختبار الكندي للقدرات المعرفية، واختبار التحصيل في اللغة الإنجليزية، والرياضيات، واستخبار الشخصية عن مقاطع من استخبار فورست لوصف الذات، واستخبار كوبر سميث لتقدير الذات، واختبار تكملة الجمل لفرنون لقياس الاتجاهات نحو المدرسة.

وبعد حساب الارتباط والانحدار والتحليل العاملي، كشفت النتائج عن؛ تفوق الإناث على الذكور في اختبارات الذكاء اللفظي، واللغة الإنجليزية، وعدم وجود فروق بين الجنسين على اختبار تكملة الجمل، وفي تقدير الذات السلبي والإيجابي، أبدى ذوو التحصيل المنخفض مقارنة بذوي التحصيل المرتفع، وخاصة منهم الإناث؛ العدوان وكره المدرسة، مفاهيم سلبية عن الذات.

كما بينت النتائج أن الاتجاه الإيجابي نحو المدرسة والزملاء له أثره بعملية التحصيل لكل من اللغة الإنجليزية والرياضيات وذلك لدى الذكور بشكل خاص.

-13 دراسة " جريفور " (Griffore)، التي أجراها سنة 1982، تم فيها تناول بعض المتغيرات المرتبطة بالتحصيل المرتفع والمنخفض على امتحان الفترة الأولى في الجامعة، تكونت العينة من 304 طالبا من الجامعة، واستخدم فيها؛ اختبار قلق التحصيل، واختبار ولاية ميتشجان لمفهوم الذات الدراسي، وقسمت العينة إلى ثلاث مجموعات حسب مستويات التحصيل المرتفع، والمتوسط، والمنخفض، حسب نتائج اختبارات الفترة الأولى، وبينت النتائج وجود فروق بين مرتفعي التحصيل ومنخفضيه، من حيث:

أ- الشعور بعدم جدوى الدراسة لصالح منخفضي التحصيل.

ب- الشعور بانخفاض قلق الاختبار لصالح مرتفعي التحصيل[1].

---

[1] مرجع سبق ذكره، ص 142-150.

6- التعارف الإجرائية الواردة في البحث:

فيما يلي تقديم للتعاريف الإجرائية الأساسية التي تتصل بموضوع البحث:

-1.6 القلق العام:

يشير القلق العام إلى حالة القلق التي تتميز بمشاعر ذاتية، تتضمن التوتر والخشية والعصبية والانزعاج، كما تتصف بتنشيط الجهاز العصبي الذاتي وزيادة التنبيه، وهي رد فعل واضح وملموس يحدث في زمن معين ومستوى محدد من الشدة.

ويتحدد القلق العام في هذا البحث بالدرجة الكلية التي يتحصل عليها الطالب المتفوق عقليا بمرحلة التعليم الثانوي في اختبار حالة القلق لسبلبرجر، تعريب بدر محمد الأنصاري.

2.6- الدافع للإنجاز:

يتمثل في قيام الفرد بأعمال معينة بشكل جيد وسريع من خلال بذل الجهد والمثابرة لتحقيق الهدف والإصرار على تحقيق التفوق، ويحفز دافع الإنجاز الفرد على التنافس في وضعيات تتسم بالصعوبة والتحدي، ويتشكل من ثلاثة أبعاد هي الحاجة للإنجاز والضبط الداخلي- الخارجي والمنظور الزمني، وهو يختلف باختلاف الأفراد ويحفز على العمل من خلال بناء المشاريع، ثم تحقيقها في مختلف الوضعيات.

ويتحدد الدافع للإنجاز في هذا البحث بالدرجة الكلية التي يتحصل عليها الطالب المتفوق عقليا بمرحلة التعليم الثانوي في استمارة الدافع للإنجاز لفورمر، تعريب الباحث.

3.6- التفوق العقلي:

يشير التفوق العقلي إلى ارتفاع مستوى معامل الذكاء العام عن المستوى العادي في مختلف أشكال التفوق وفي مختلف المجالات المعرفية التي هي موضع تقدير الجماعة، ويشير العامل العام للذكاء إلى القدرات الأولية، كالقدرة اللفظية والقدرة على حل مشكلات الفضاء والقدرة الرقمية والذاكرة، التي تبين وجود عامل ذكاء في كل منها، وهو ما يعني أن الأفراد الذين يجدون وبسهولة أكبر المترادفات أو حلول المشكلات الحسابية سيكونون

أيضا الأفضل في التعرف على المتشابهات وعلى تسهيل معطيات جديدة في الذاكرة أو على حل مشكلات الفضاء.

ويتحدد التفوق العقلي في هذا البحث بالدرجة المعيارية التي يتحصل عليها الطالب المتفوق عقليا بمرحلة التعليم الثانوي في اختبار الذكاء لريموند كاتل، السلم 3، الشكل ب.

4.6- المقاربة الإرشادية النفس-مدرسية:

تشير في هذا البحث إلى محاولة الكشف عن الحاجات الإرشادية للطلاب المتفوقين عقليا بمرحلة التعليم الثانوي، والتي تتحدد بالفروق الدالة إحصائيا بين مجموعات مستوى القلق العام المتوسط والمرتفع والمنخفض في دافع الإنجاز من خلال الدرجات المحصل عليها في اختبار حالة القلق لسبلبرجر تعريب بدر محمد الأنصاري واستمارة الدافع للإنجاز لفورمر تعريب الباحث. وذلك من خلال الإطار النظري والإجراءات المنهجية، واقتراح مجمل للخدمات الإرشادية المناسبة.

الفصل الثاني

الإرشاد النفسي المدرسي

الفصل الثاني: الإرشاد النفسي المدرسي

مقدمة:

يهتم الإرشاد النفسي بما لدى الفرد من قدرات تشمل القدرات العقلية، والدوافع، والانفعالات، والرغبات، والميول، والاتجاهات، والأهداف، والثقافة وغيرها، وهو اتجاه ظهر مع ظهور أفكار التحليل النفسي، حيث بدأ الاهتمام بالفروق الفردية في الميدان الصناعي، ومع ظهور حركة القياس النفسي التي اهتمت بقياس القدرات العقلية للمتأخرين دراسيا، وهو ما دفع بالباحثين إلى محاولة مساعدة الفرد على التكيف بشكل سليم ومواجهة مشكلاته في البيت والمدرسة والمصنع والمجتمع.

يتناول الإرشاد النفسي المشكلات الخاصة بالفرد، التي تتسبب في الصراع بين الاتجاهات والميول والحاجات، مع الأخذ بعين الاعتبار السلوك الظاهري والتفاعل الاجتماعي بين الفرد وبين المجتمع، وأشار " لوين " (Lewin) في هذا الصدد إلى قوى المجال الذي يعني التفاعل القائم والمتواصل بين شخصية الفرد والضغوط الاجتماعية والأهداف.

ويقوم الأساس النفسي للإرشاد النفسي على المذهب التجريبي الذي ينسب إلى "ويليام جيمس " و" جون ديوي "، القائل بفكرة وحدانية الفرد وأهميته، حيث تعني الوحدانية عدم وجود فردان متماثلان في شخصيتها، ووجوب احترام الفرد لذاته بوصفه أرقى الكائنات، كما تعني وحدانية الإدراكات والمفاهيم[1].

ومن هذا المنطلق فإن الإرشاد النفسي المدرسي يقوم على مراعاة البيئات الاجتماعية وأثرها على تنشئة الطلاب وسلوكهم الاجتماعي، ومراعاة الفروق الفردية ومختلف متطلبات النمو في مراحل التعليم، والاهتمام بالطلاب كأفراد وكأعضاء في

---

[1] فيصل محمد خير الزراد: علاج الأمراض النفسية والاضطرابات السلوكية، ط2، دار العلم للملايين، بيروت، 1988 ص 84-88.

جماعات، وبدراسة الفرص المتاحة في المدرسة قصد توظيفها في عمليات التخطيط، والتنفيذ، والمتابعة، وتقييم البرامج الإرشادية المدرسية[1].

1- مفهوم الإرشاد النفسي:

الإرشاد النفسي علم وفن حديث النشأة، شمل في البداية مجالات واسعة، وتناوله الكثير من الكتاب وعرفوه بأشكال مختلفة، حسب وجهة نظر كل كاتب ومجال تخصصه.

إن تطور علم النفس كمهنة مدين لظهور حركة الصحة النفسية خلال الحرب العالمية الثانية، وتطور مفهوم الإرشاد النفسي قام على تطور التعليم المهني، إضافة إلى زيادة الاهتمام بإنسانية الإنسان وحريته في التخطيط لحياته وحقه في معرفة استعداداته وإمكاناته وتوظيفها بالشكل الصحيح[2].

ليس كل الأفراد الذين يعانون من بعض المشكلات بحاجة إلى العلاج النفسي بالضرورة، بل قد يكونون بحاجة إلى الاستشارة النفسية والتبصر بمشكلاتهم، وهنا يأتي دور الإرشاد النفسي[3].

كان ينظر في البداية إلى الإرشاد النفسي على أنه مجرد نقاش يدور بين شخصين حول مشكلة معينة تهم أحدهما، غير أن التطور الذي عرفته حركة الإرشاد النفسي تجاوز تلك السطحية، حيث عرفه " رن " (Wreen) (1951) على أنه: " علاقة ديناميه هادفة بين شخصين حيث تختلف الإجراءات التي يشترك فيها كل من المرشد والمسترشد تبعا لطبيعة حاجات المسترشد نفسه ".

وعرفه " أبو لبدة " (1980) بأنه: <<علاقة تفاعلية بين فردين، حيث يحاول أحدهما وهو المرشد مساعدة الآخر وهو المسترشد كي يفهم نفسه فهما أفضل بالنسبة إلى مشكلاته في الحاضر والمستقبل >>.

---

[1] جودت عزت عبد الهادي، سعيد حسن العزة: مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 1999، ص 162.

[2] أحمد محمد الزعبي: الإرشاد النفسي، نظرياته اتجاهاته مجالاته، دار زهران، عمان، 1994، ص 15.

[3] Guy PALMADE : La psychothérapie, Q.S.J, septième édition, PUF, Paris, 1977, P 122.

وعرف " بوركس " و" ستيفلر " (Burks & Steffler) (1979)، الإرشاد النفسي على أنه: " علاقة مهنية بين مرشد نفسي متدرب ومسترشد بحيث تكون هذه العلاقة عادة من شخص إلى شخص، ولو أنها أحيانا تشمل أكثر من شخصين، وقد بنيت هذه العلاقة لمساعدة المسترشدين على فهم وتوضيح نظراتهم لخير حياتهم، وتعلم كيفية تحقيق أهداف توكيد الذات خلال اختبارات جيدة المعنى، وخلال حل مشكلاتهم ذات الطبيعة الانفعالية والشخصية ".

وعرف " بيروفيسا " و" هوفمان " (Pitrofesa & Hofeman) (1978)، الإرشاد النفسي بأنه: <<عملية مساعدة الأفراد في تحقيق فهم أكثر لأنفسهم وحل مشكلاتهم>>[1].

وعرفه " حامد زهران " (1980) بأنه:<<عملية واعية مستمرة بناءة ومخططة، تهدف إلى مساعدة وتشجيع الفرد لكي يعرف نفسه ويفهم ذاته ويدرس شخصيته جسميا وعقليا واجتماعيا وانفعاليا ويفهم خبراته، ويحدد مشكلاته وحاجاته، ويعرف الفرص المتاحة له، وأن يستخدم وينمي إمكاناته بذكاء إلى أقصى حد مستطاع، وأن يحدد اختياراته ويتخذ قراراته ويحل مشكلاته في ضوء معرفته ورغبته بنفسه، إضافة إلى التعليم والتدريب الخاص الذي يحصل عليه عن طريق المرشدين والمربين والوالدين في مراكز الإرشاد وفي المدارس وفي الأسرة، لكي يصل إلى تحديد وتحقيق أهداف واضحة تكفل له تحقيق ذاته وتحقيق الصحة النفسية والسعادة مع نفسه ومع الآخرين في المجتمع والتوفيق شخصيا وتربويا ومهنيا وأسريا وزواجيا>>[2].

وعرفت رابطة علم النفس الأمريكية (A.P.A) علم النفس الإرشادي عام 1981 على النحو التالي: " تشير خدمات الإرشاد النفسي السيكولوجي إلى الخدمات التي يقدمها مختصو علم النفس الإرشادي الذي يستخدمون مبادئ ومناهج وإجراءات لتسيير السلوك الفعال للإنسان خلال فعاليات نموه على امتداد حياته كلها، وفي أدائهم لهذه الخدمات، يقوم مختصو علم النفس الإرشادي بممارسة أعمالهم مع تأكيد واضح للجوانب الإيجابية للنمو والتوافق في إطار منظور النمو. وتهدف هذه الخدمات إلى مساعدة الأفراد على اكتساب

---

(1) أحمد محمد الزعبي: مرجع سبق ذكره، ص 15-16.

(2) حامد عبد السلام زهران: التوجيه والإرشاد النفسي، ط2، عالم الكتب، القاهرة، 1980، ص 10.

أو تغيير المهارات الشخصية- الاجتماعية، وتحسين التوافق لمطالب الحياة المتغيرة، وتعزيز مهارات التعامل بنجاح مع البيئة، واكتساب العديد من القدرات لحل المشكلات واتخاذ القرارات، ويستخدم الأفراد والزوجان والأسر في كل مراحل العمر خدمات الإرشاد النفسي بهدف التعامل بفعالية مع المشكلات المرتبطة بالتعليم والاختيار المهني، والعمل، والجنس، والزواج، والأسرة، والعلاقات الاجتماعية الأخرى، والصحة، وكبار السن، والإعاقة سواء أكانت اجتماعية أو جسمية ".

يمكن القول وفقا لما جاء في التعاريف السابقة أن الإرشاد النفسي هو علاقة دينامية واعية بين المرشد والمسترشد هدفها مساعدة الفرد على معرفة نفسه بنفسه وفهم ذاته في كامل جوانب شخصيته، ليتمكن من معرفة مشكلاته وفهمها واتخاذ قرارات لحلها وتجاوزها، وبالتالي تحقيق التوافق النفسي، والنمو بشكل فعال في النواحي المهنية والتربوية والاجتماعية[1].

يتمثل الإرشاد النفسي في العلاقة المتبادلة بين المرشد والمسترشد، التي تهدف إلى مساعدة المسترشد ليغيّر من نفسه وبيئته، وهي تقوم على المقابلة بي الطرفين[2].

يهدف الإرشاد النفسي إلى مساعدة الفرد على تحقيق التكيف، وتحرير قدراته، والنمو بشكل طبيعي وسليم، والالتزام بقيم ومعايير المجتمع، وإكسابه القدرة على حل المشكلات والصراعات والأزمات، وعلاج ما قد يعانيه من القلق والشعور بالنقص والشعور بالاغتراب والانطواء، وما قد يظهر عليه من سلوكات مضادة للمجتمع[3].

ويحدد " كومبس " (Combs) أربعة مبادئ للإرشاد النفسي هي:

- امتلاك الفرد للقدرة على التكيف والنمو.
- اختيار الموقف الراهن بدلا من الاهتمام بالصدمات القديمة.
- تركيز الاهتمام على المظهر الانفعالي للمشكلات أكثر من المظهر العقلي.

---

(1) أحمد محمد الزعبي: مرجع سبق ذكره، ص 17-19.

(2) فيصل عباس: الاختبارات النفسية، تقنياتها وإجراءاتها، دار الفكر العربي، بيروت، 1996، ص 52.

(3) عبد الرحمن عيسوي: التوجيه والإرشاد الإسلامي والعلمي، دار النهضة العربية، بيروت، 1992، ص 176-177.

- أن تكون العلاقة بين المرشد والمسترشد علاقة مفتوحة ولها معنى تطوري تقدمي[1].

2- مفهوم الإرشاد النفسي المدرسي:

يتصل الإرشاد النفسي المدرسي بالمدرسة، التي تتصل بدورها بالتربية، والتي تهدف في الأساس إلى:

- تكوين فرد قادر على بلوغ أقصى ما يمكن من النمو والتطور.
- تكوين فرد قادر على أن يكون حرا، وأن يستثمر حريته.
- تكوين فرد منتج ومبتكر.
- تكوين فرد متضامن مع الآخرين للمساهمة في راحة المجتمع.
- تكوين مجتمع يتيح الفرصة أمام كل فرد لإشباع حاجاته.

ومن هذه الأهداف الكبرى، تتفرع أهداف تتصل بالإرشاد النفسي المدرسي هي:

- إكساب الفرد القدرة الحرة والمسئولة على اتخاذ القرارات.
- إكساب الفرد القدرة على تحمل مسئولية نفسه.
- إكساب الفرد القدرة على تقويم ذاته ومعرفتها.
- إكساب الفرد القدرة على مواجهة مشكلاته وحلها في مختلف الوضعيات وبطريقة علمية.
- إكساب الفرد القدرة على العيش وسط الجماعة وإقامة علاقات مع الآخرين.
- إكساب الفرد القدرة على القيام بمختلف الأدوار التي تفرضها ثقافة المجتمع.
- إكساب الفرد القدرة والإرادة لتطوير شخصيته وإثرائها بشكل مستمر.
- إكساب الفرد القدرة على القيام بنشاطات اجتماعية، تقدم المصلحة العامة على المصلحة الخاصة.

---

(1) Guy PALMADE : Op. cit, P 51-52.

- إكساب الفرد القدرة على التضامن والتعامل بمسئولية تجاه قضايا التطور الاجتماعي[1].

إن المدرسة مؤسسة تربوية رسمية تعمل على نقل المحتوى الثقافي إلى الطلاب، ومساعدتهم قدر الإمكان على النمو السليم في كافة النواحي الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية، وتقع على المدرسة مسئولية توفير الرعاية النفسية للدارسين ومساعدتهم على اكتساب الاستقلال الذاتي والتوافق النفسي وهي مسئولة عن الإرشاد المدرسي للطلاب خاصة من حيث عملية التعلم وطبيعة المتعلم والموقف التعليمي، ورغم التشابه بين الإرشاد والتربية في الأهداف والعملية، غير أن لكل منهما أساليبه وأدواته الخاصة[2].

والحقيقة أن التربية تضمنت منذ بدايتها أفكارا إرشادية فهي بوظيفتها تسعى إلى تخليص الفرد من وضعه الطبيعي وإدخاله إلى الوضع الاجتماعي بما يحمله من ثقافة ومعايير[3]، فالمدرسة جزء من المجتمع الكبير ويظهر تأثير المجتمع في عملية التعليم من خلال الأهداف التي يحددها للتربية وبالوسائل التي يوفرها لها[4]، ومن هذا المنطلق فإن نجاح المدرسة في أداء رسالتها وتحضير الطلاب لحياة المواطنة الصالحة، متوقف على نجاحها في تخليصهم من المشكلات والاضطرابات التي من شأنها أن تحول دون تحقيق تلك الغاية[5].

لقد ظهر الإرشاد النفسي على غرار حركة التوجيه المهني التي نشطت مع مطلع القرن الماضي، ومنذ ذلك الحين بدأ التأهيل لهوية مستقلة للإرشاد النفسي وأصبحت الحاجة ملحة إلى الإرشاد النفسي المدرسي في هذه المرحلة بسبب التغيرات التي عرفها المجتمع والأسرة والمدرسة والعمل، ومع ازدياد تعقد الحياة الاجتماعية زادت المسئوليات

---

(1) Bronco Abarca DELRIO : Psychopédagogie et dynamique de l'orientation scolaire, traduit par Cathrine BELBACHIR, OPU, Alger, 1986, P 94-95.

(2) حامد عبد السلام زهران: مرجع سبق ذكره، ص 376.

(3) Jean Paul RESWEBER: Les pédagogies nouvelles, Q.S.J, 2e édition corrigée, PUF, paris, 1988, P 43.

(4) هوغيت كاغلار: علم النفس المدرسي، عويدات للنشر والطباعة، بيروت، 1996، ص 36.

(5) عبد الرحمن عيسوي: مرجع سبق ذكره، ص 200.

على المدرسة من أجل بلوغ أهدافها، التي تتلخص أساسا في مساعدة الطالب على تحقيق التوافق الذاتي والاجتماعي.

يعبر " ميكس " (Meeks) (1968) عن أهمية الخدمات الإرشادية في المدرسة بقوله: " إذا كان هدف الإرشاد هو تسهيل النمو فإن عملية الإرشاد يجب أن تكون جزءا من عملية التعلم من مرحلة رياض الأطفال وحتى المرحلة الثانوية "[1]، ويؤكد " فالون " (Wallon) على أن دراسة الطفل تتضمن في الأساس مراحل النمو التي ستجعل منه راشدا[2].

ويعرف " هيلر " (Heller) (1978) الإرشاد المدرسي بأنه: " المساعدة المقدمة لطلاب المدارس للتوجه المناسب، واتخاذ القرار حول تحقيق الأهداف التعليمية التي يطمحون للوصول إليها "[3].

كما يعرف " حامد زهران " الإرشاد المدرسي بأنه: " عملية مساعدة الفرد في رسم الخطط التربوية التي تتلاءم مع قدراته وميوله وأهدافه وأن يختار نوع الدراسة والمناهج المناسبة والمواد الدراسية التي تساعده في اكتشاف الإمكانات التربوية فيما بعد المستوى التعليمي الحاضر ومساعدته في النجاح في برنامجه التربوي والمساعدة في تشخيص وعلاج المشكلات التربوية بما يحقق توافقه التربوي بصفة عامة "[4].

وينبغي التفريق بين مصطلح الإرشاد المدرسي ومصطلح خدمات التوجيه في المدرسة، التي تعتبر ذات طبيعة إدارية، من قبيل تدوين السجلات وتنظيم الدراسة ومتابعة حضور الطلاب وغيابهم وغير ذلك مما لا يعد خدمة إرشادية، ثم أن التوجيه لا يقوم به المرشد لوحده في المدرسة، بل إن المدير والمدرسين وغيرهم يشتركون بشكل أو بآخر

---

[1] صالح أحمد الخطيب: الإرشاد النفسي في المدرسة، دار الكتاب الجامعي، العين، 2003، ص 257.

[2] Henri WALLON: L'évolution psychologique de l'enfant, 2e édition, ENAG éditions, Alger, 1994, P 31.

[3] صالح أحمد الخطيب: مرجع سبق ذكره، ص 257.

[4] حامد عبد السلام زهران: مرجع سبق ذكره، ص 377.

في العملية التوجيهية، مثل متابعة مدى انضباط الطلاب وجديتهم واجتهادهم في الدراسة وغيرها[1].

3- أهداف الإرشاد النفسي المدرسي:

لا تنفصل عن أهداف التربية بشكل عام، التي تتعامل مع الطالب بوصفه فردا مندمجا في العملية التربوية، وتهتم بالبنى والآليات النفسية التي يمكن أن تتدخل في التعليم[2]، وتتناول الفرد على أنه متفرد وليس مالكا لحالته وإنما هو فاعل وسط شروط معينة[3].

والإرشاد النفسي المدرسي تتكامل أهدافه مع أهداف التربية فهو يسعى إلى التقرب من الطلاب ومحاولة معرفتهم وفهم سلوكاتهم ومساعدتهم على تحقيق التوافق الذاتي والاجتماعي، واكتساب مهارات مواجهة وحل المشكلات وكذلك التخطيط للمستقبل الدراسي حسب القدرات الفردية لكل طالب والإمكانات التربوية المتاحة[4].

ومن هذا الهدف الذي يعتبر رئيسيا يمكن تفريع نوعين من أهداف الإرشاد النفسي المدرسي، هما:

- الأهداف الخاصة المتصلة بمواقف إرشادية معينة والتي تتمثل أهميتها في محاولة إيجاد حلول مناسبة لكل مشكلة على حدى.
- الأهداف العامة، وهي الغايات النهائية التي يرمي الإرشاد المدرسي إلى بلوغها، وفي هذا السياق يقدم " جورج " و" كريستياني " (George & Crisiani) (1990) خمسة أهداف للإرشاد بصفة عامة، تم تبنيها في جل نظريات الإرشاد، هي:
  - تسهيل تحسين سلوك الفرد.

---

(1) صالح أحمد الخطيب: مرجع سبق ذكره، ص 258.

(2) Jean Noël FOULIN, Serge MOUCHON: Psychologie de l’éducation, Nathan, Paris, 1998, P 3.

(3) Claude M. PREVOST: La psychologie fondamentale, Q.S.J, 2 édition, DAR EL AFAQ, Alger, 1997, P 12.

(4) حامد عبد السلام زهران: مرجع سبق ذكره، ص 277.

- تحسين العلاقات الاجتماعية والشخصية.
- زيادة الفعالية الاجتماعية والشخصية وقدرة الفرد في التغلب على المشكلات.
- اكتساب القدرة على اتخاذ القرار.
- تحسين القدرات الإنسانية وإثراء نمو الذات[1]، وتطوير قدرة التحكم بها الذي لا يمكن أن يتحقق إلا من خلال الإرادة الموجهة وحسن التخطيط وبذل الجهد، وعدم اعتبار النشاط عملا مضنيا، بل نشاطا ممتعا[2].

ويحدد " شميدت " (Shmidt) (2003) الأهداف العامة للإرشاد المدرسي على النحو التالي:

- تحسين وتطوير التخطيط التربوي.
- إكثار فرص التعليم.
- رفع التحصيل الدراسي.

ولأجل وضع أهداف الإرشاد الفردي في المدرسة، ثمة محددات يجب الاعتماد عليها هي:

- إشراك العديد من الأطراف في رسم أهداف الإرشاد وخاصة الإرشاد الجماعي لإثراء خبرة الطالب، مثل المدرسين والإداريين والآباء وغيرهم.
- شمول أهداف الإرشاد مجالات أخرى، بحيث تمكن للطالب تطبيق المعارف والمهارات التي اكتسبها بواسطة الإرشاد في مختلف المجالات الأخرى.
- ارتباط الأهداف ببعض جوانب التعلم، حيث أن هدف التعلم الأساسي هو نمو تربوي سليم للطالب[3]. مع الأخذ بعين الاعتبار أن كل فرد هو شخص مستقل

---

[1] صالح أحمد الخطيب: مرجع سبق ذكره، ص 259-260.

[2] Paul Clément JAGOT: Comment acquérir le maîtrise de soi, nouvelle édition refondue et corrigée, éditions Dangles, Paris, 1994, P 33.

[3] صالح أحمد الخطيب: مرجع سبق ذكره.

بذاته ومختلف من حيث تاريخه الشخصي ونموه العاطفي وطريقته المعرفية، وأن كل فرد قابل للتغير وله الحق في النمو.

إن عددا معتبرا من الطلاب لا يعون سبب وجودهم في المدرسة ولا يرغبون في التعلم، وهو ما قد يظهر في صعوبات التعلم أو التخلف والفشل الدراسيين، ولا يحسنون التصرف في البيت ولا مع الراشدين، وهو ما قد يتجسد في قلة الأدب والعنف والتخريب. وبالمقابل فإن العديد من المدرسين يشعرون بأنهم غير قادرين على تحمل بعض الأوضاع وعلى التصرف مع بعض الطلاب[1]. وهنا تظهر الحاجة إلى الإرشاد النفسي المدرسي.

4- الحاجة إلى الإرشاد النفسي المدرسي:

يقع على عاتق المرشد المدرسي الملاحظة المنتظمة والمستمرة للطلاب داخل المؤسسة المدرسية، والاستماع إليهم والتحاور معهم، بعيدا عن أي ضغوط تربوية أو أخلاقية، وفتح المجال لهم ليعبروا عن صعوباتهم ورغباتهم ومخاوفهم وعدوانيتهم وقلقهم، فالطلاب الذين يعانون من القلق بسبب تغير أستاذ أو طبيعة تنظيم العمل المدرسي، أو الذين يظهرون الانعزال نتيجة العجز عن إقامة علاقات مع الأقران، يجب أن يحصلوا على أكبر قسط من المقابلات الإرشادية لتقديم المساعدة النفسية– التربوية.

إن الطلاب الذين يظهرون اضطرابات في التعلم المدرسي يكونون عرضة لانخفاض تقدير الذات وينظرون إلى أنفسهم على أنهم كسالى واتكاليون، ويتصورون أنهم ضعاف من حيث القدرات الفكرية[2]. وغير ذلك من المشكلات المدرسية.

من أجل ذلك؛ فإنه لا غنى للطلاب عن الخدمات التي يقدمها الإرشاد النفسي المدرسي، التي هي عملية متكاملة يسهم فيها كل الفاعلين في العملية التربوية[3].

وتظهر الحاجة إلى الإرشاد المدرسي في سني التمدرس التي يمر فيها الفرد من مرحلة نمو إلى أخرى وما يتعرض له من تحولات جسمية ونفسية وعقلية تترتب عنها حاجات ومتطلبات، تستدعي الاهتمام والرعاية، وتعتبر الإرشاد المدرسي وسيلة تقدم نحو

---

(1) Ronald FRESENE: Pédagogie différenciée, Nathan, Paris, 1993, P 3.

(2) هوغيت كاغلار: مرجع سبق ذكره، ص 89.

(3) حامد عبد السلام زهران: مرجع سبق ذكره، ص 377.

الأحسن، حيث ظهر من خلال تيار تحرر التعليم في الولايات المتحدة وموجة تجديد التعليم المهني، حيث نشأت في النصف الأول من القرن الماضي حركة ترمي إلى مساعدة الناشئة في المدارس، سميت حركة التوجيه التي اعتبرت من أهم التجديدات التي أدخلت على التربية في المدارس الأمريكية، لعمم بعد ذلك على التربية والتعليم في مدارس العالم[1].

وبالتالي فإن عملية الإرشاد النفسي المدرسي واسعة ومتشعبة يحتاج إليها طل الطلاب من حيث مساعدتهم على التعرف على استعداداتهم وقدراتهم لتوظيفها بشكل مناسب واختيار الدراسة المناسبة، وتجاوز الصعوبات التي قد تواجههم في حياتهم الدراسية، وذلك لتحقيق التوافق الذاتي والاجتماعي على حد سواء[2].

-5 برامج الإرشاد النفسي المدرسي:

هي برامج مخططة ومنظمة وفقا للأسس العلمية، تهدف إلى تقديم خدمات إرشادية بشكل فردي أو جماعي لجميع من تضمهم المدرسة، بغية المساعدة في تحقيق التوافق النفسي، ويعمل على بناءه وتنفيذه فريق من المتخصصين.

يقوم تخطيط برامج الإرشاد النفسي في المدرسة على نماذج تتراوح بين البساطة والتعقيد وبين الواقعية والمثالية وبين الخصوص والعموم وبين المحدودية والشمول. وتختلف البرامج في بنائها التنظيمي من مدرسة إلى أخرى وفقا لما هو متوفر من إمكانيات وعدد الأفراد والمرحلة المعنية بالدراسة وغيرها.

وتعتبر برامج الإرشاد النفسي المدرسي على غاية من الأهمية نظرا للأسباب التالية:

- اعتماد الإرشاد النفسي المدرسي على المنهجين الإنمائي والوقائي اللذين يتطلبان التخطيط والإعداد الخاص.
- ضرورة تحقيق التوافق النفسي للطالب.

---

[1] يوسف مصطفى القاضي، لطفي محمد فطيم، محمود عطا حسين: الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، دار المريخ للنشر، الرياض، 1981، ص 25-28.

[2] يوسف أحمد الزعبي: مرجع سبق ذكره، ص 235.

- حاجة مرحلتي الطفولة والمراهقة إلى الرعاية النفسية بسبب صعوبتهما.
- ضرورة مساعدة الطلاب على اكتساب القدرة على حل مختلف المشكلات التي قد تعترضهم.
- تتبع المشكلات فور ظهورها والعمل على معالجتها ومحاولة تجنب تراكمها أو تعقدها.
- العمل على تجاوز أهم المشكلات التربوية من مثل اضطرابات التوافق والضعف العقلي والتأخر الدراسي والتفوق الدراسي وغيرها[1].

يحتوي برنامج الإرشاد المدرسي على جملة من الخدمات، يشرف عليها مرشد متخصص، حيث يعمل على بناء برامج إرشادية منظمة وشاملة، تتكامل مع الأهداف العامة للمدرسة.

وتعتبر الأهداف أهم مرحلة في عملية إعداد البرامج الإرشادية، والتي تقوم على تحليل حاجات الطلاب والوالدين والمدرسين، ولا يتم تحديد نشاطات البرامج الإرشادية، بصورة عشوائية وإنما وفقا لعملية تشمل التخطيط والتنظيم والتنفيذ والتقييم، يمر إذن تصميم برنامج الإرشاد المدرسي عبر خطوات محددة، وهي:

أولا، التخطيط: يضم الإجراءات والقرارات التي تساعد المرشد فيما يلي:

- تحديد الأهداف العامة للمدرسة.
- تحديد حاجات الطلاب والمدرسين والوالدين.
- انتقاء الأهداف والغايات لبرامج الإرشاد.
- ضبط الأولويات.

ثانيا، التصميم: يأتي ليكمل عملية التخطيط ويتكون مما يلي:

- تحديد الأهداف الأساسية.
- تحديد الخدمات الموافقة للأهداف.

---

[1] حامد عبد السلام زهران: مرجع سبق ذكره، ص 439-441.

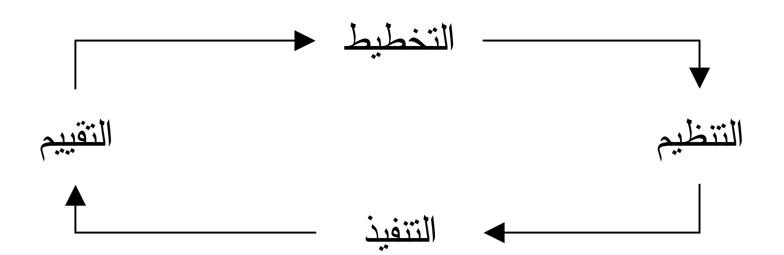
- وضع جداول زمنية تحدد فيها المسئوليات والخدمات ووقت تنفيذها.

ثالثا، التنفيذ: يمثل الجانب العملي لبرنامج الإرشاد المدرسي، حيث يقوم المشرفون عليه بتوفير خدمات البرامج بمختلف نشاطاتها: الإرشاد الفردي، الإرشاد الجماعي، إجراء الاختبارات، الإحالات وغيرها.

رابعـا، التقيـيم: يـساعد المرشد على معرفة مدى نجاح برنامجه الإرشادي في المدرسـة، وتحديـد نقـاط الـضعف والقوة، وذلك بهدف تحسين البرامج الإرشادية في المستقبل.

ويعتبـر برنامج الإرشاد النفسي المدرسي فعالا، إذا أحدث تغييرا إيجابيا في حياة الطلبة والوالدين والمدرسين[1].

جوانب برنامج الإرشاد النفسي المدرسي



-6 المسئولون عن الإرشاد النفسي المدرسي:

-1.6 مدير المدرسة:

إن التعاون بين مدير المدرسة وبين القائمين على عملية الإرشاد وخاصة المرشد النفسي المدرسي من شأنه أن يزيد في فعالية الإرشاد المدرسي. وتتمثل المساعدة التي ينبغي أن يقدمها للقائمين على البرامج الإرشادية في النصح والتوجيه وشرح النهج التعليمي للمدرسة، وإشراكه للمسئولين في وزارة التربية لإقرار البرامج الإرشادية وتخصيص الميزانية والوسائل اللازمة.

---

(1) صالح أحمد الخطيب: مرجع سبق ذكره، ص 281-283.

وبشأن علاقة مدير المدرسة بالإرشاد النفسي المدرسي، قامت جمعية الموظفين والتوجيه الأمريكية بوضع عدد من التوجيهات، نذكر منها ما يلي:

- يعتبر المدير الإرشاد النفسي مهنة مستقلة لها خصوصياتها، ولها دور هام في حسن سير العملية التعليمية.
- ينظر المدير إلى الإرشاد على أنه قائم بذاته وليس جزءا من الإدارة، على الرغم من الخدمات التي يقدمها للطلاب والمدرسين والإداريين.
- يعمل المدير على تسهيل عمل المرشد وتمكينه من الظروف الملائمة.

2.6- المرشد النفسي المدرسي:

يعتبر المرشد النفسي المدرسي بحكم تخصصه المسئول الأول والمباشر عن العملية الإرشادية في المدرسة، ذكر " رن " (Wrenn) (1996) أربع وظائف أساسية للمرشد في المدرسة هي:

- إرشاد الطلاب.
- التشاور مع المدرسين والإدارة حول ما يخص الطلاب.
- دراسة التغيرات التي تحدث في بيئة الطلاب.
- التنسيق بين حوار الإرشاد داخل المدرسة، وبين المدرسة والمجتمع.

وزاد على ذلك، من أن على المرشد أن يمضي جل وقته في القيام بالوظيفتين السابقتين.

وحدد " المعروف " (1986) مهام المرشد المدرسي كما يلي:

- التعاون مع الإدارة والمدرسين على مساعدة الطلبة وحل مشاكلهم.
- الاهتمام بمشاعر الطلبة وانفعالاتهم، والعمل على غرس الثقة في نفوسهم، من خلال توجيههم للاشتراك في الممارسات العلمية ومختلف النشاطات.
- إقامة علاقات تتسم بالتقبل والتفهم العاطفي والتقدير غير المشروط لتسيير العملية الإرشادية.

- المساهمة في تنظيم الندوات واللقاءات مع أولياء أمور الطلبة من أجل:
- تعرف الأولياء على مشكلات أبنائهم وعلى ظروفهم الأسرية والبيئية من خلال مراقبة سلوكهم داخل المدرسة وخارجها.
- التعاون مع أولياء الأمور في حل المشكلات التي يعاني منها أبناؤهم وتعريفهم بالرعاية السليمة.
- متابعة تنفيذ التوصيات المتعلقة بمشكلات الطلبة التي تتخذ من قبل مجالس الأولياء والمدرسين.
- استضافة محاضرين بشكل منتظم من الجامعات والكليات ومراكز التكوين لتعريف الطلبة بالمهن المختلفة لمساعدتهم في تحديد الاختيارات المهنية المناسبة.
- مساعدة الطلبة على تنمية أنفسهم في جميع النواحي الفكرية والوحدانية والجسمية.
- القيام بحملة توعية بالتعاون مع إدارة المدرسة، لمساعدة الطلبة في التوجيه المهني، والاستعانة بالإعلانات والصور، لتحقيق التوجيه المهني في كافة المدارس الفنية ومراكز التكوين.
- توجيه الطلبة للالتزام بالقيم الأخلاقية، وتجنب السلوكات والممارسات غير الصحيحة.
- تزويد القائمين على الإرشاد التربوي والتوجيه المهني بتقارير دورية تحتوي على خلاصة نشاطات المرشد والأساليب الإرشادية التي اعتمد عليها في معالجة المشكلات التي تعرض لها الطلبة، والبرامج الإرشادية التي استخدمت في هذا المجال.

- التحري عن الأسباب والظروف التي تكمن وراء غياب بعض الطلبة بشكل جزئي أو كلي عن التمدرس وذلك بالتنسيق مع الإدارة[1].

ينبغي إذن على المرشد النفسي المدرسي لكي يقوم بهذا الدور على أحسن وجه، أن يلم بالأهداف العامة للمدرسة وبتركيبة المجتمع وطبيعة التفاعلات التي تحكمه والقيم السائدة، وخاصة قيم الناشئة والمراهقين ومدى علاقتها بالمجتمع. إن على المرشد النفسي المدرسي أن يكون نشطا ومبادرا وأن يخلق لنفسه دورا إيجابيا في البرنامج الدراسي، فيساهم في عملية التخطيط التربوي، مثل إبداء الرأي في عملية توزيع التلاميذ على الفصول، وتنظيم جداول الدراسة من حيث توزيع المواد والمدد الزمنية لكل مادة، وذلك بناء على أسس نفسية وتربوية، كما ينبغي أن يسلم المرشد بتوجيه الطلاب بتوفير المعلومات والخدمات التربوية المتاحة، مع السعي لتوعية القائمين على المؤسسات التربوية والصناعية والتجارية ومؤسسات الخدمات على الإسهام في تنفيذ البرامج الإرشادية[2].

يسعى المرشد المدرسي إلى التقليل من المشكلات التي يواجهها الطالب، سواء تعلق الأمر بالمتأخرين دراسيا أو بالمتفوقين دراسيا أو بصعوبات التكيف العامة، وذلك بمبادرتهم الخاصة أو بطلب من المدرسين، وعند التأكد من وجود مشكلة ما يمكن للمرشد المدرسي، وبعد استئذان الأبوين أن يقوم بإجراء فحص نفسي يحتوي عادة على عدة عناصر متغيرة حسب كل مشكلة؛ المقابلة مع الأبوين، المقابلة مع الطالب، اختبارات التحصيل الدراسي، مقاييس الشخصية وغيرها. ومن أهمها اختبارات الذكاء، التي تفسر نتائجها ضمن مجموع البيانات المحصلة من الفحص النفسي، مع استخدام الملاحظة أثناء إجراء الاختبارات، لفعل الطالب مع الوضعيات الجديدة، وردود فعله إزاء الفشل، والانفعالات والتواصل، وغيره[3].

---

[1] صالح أحمد الخطيب: مرجع سبق ذكره، ص 261–263.

[2] يوسف مصطفى القاضي، لطفي محمد فطيم، محمود عطا حسين: مرجع سبق ذكره، ص 125–126.

[3] Michel HUTEAU & Jacques LAUTREY: Les tests d'intelligence, Casbah éditions, Alger, 1999 P 93-94.

إن وجود المرشد المدرسي داخل المؤسسات التربوية على قدر كبير من الأهمية، لأجل تنفيذ برامج التوجيه والإرشاد. فهو يتناول بالدراسة والبحث استعدادات وقدرات وإمكانات وميول وحاجات الطلاب، الذين يعمل أيضا على تزويدهم بالمعلومات عن الفرص والخبرات التربوية الممكنة، كما يسهم في برامج التخطيط التربوي[1].

3.6- المدرس- المرشد:

هو أحد أعضاء هيئة التدريس ممن لديهم خبرة في التدريس والإطلاع على بعض المفاهيم الإرشادية، يجمع بين التدريس والإرشاد في المدرسة، وتخفض له ساعات التدريس، وتتمثل مساهمته بالعملية الإرشادية فيما يلي:

- تعريف الطلبة بطبيعة خدمات الإرشاد النفسي وبأهميته، وتنمية اتجاه موجب لديهم نحوه.
- مساعدة الطلبة العاديين إنمائيا ووقائيا ورعاية نموهم النفسي.
- تهيئة جو نفسي صحي في الصف والمدرسة، يساعد الطلبة على تحقيق أفضل نمو ممكن وبلوغ المستوى المطلوب في التوافق النفسي.
- المساعدة في إجراء الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية لتحديد استعدادات الطلبة وقدراتهم وتنميتها، والمساعدة في إعداد السيرة الذاتية والسجل المجمع والاشتراك في مؤتمرات الحالة الخاصة بالطلاب.
- دراسة الطلبة وفهمهم، واكتشاف حالات سوء التوافق المبكرة فيهم، ومساعدة من يمكن مساعدته، وعند الاستعصاء الإحالة على المرشد.
- تزويد الطلبة بالمعلومات الدراسية والمهنية، الخاصة بالمستقبل التربوي والمهني وحل المشكلات التربوية، مثل مشكلات المتفوقين والمتأخرين عقليا وسوء التوافق وغيرها.
- تدعيم العلاقات بين المدرسة والأسرة، والاتصال بالوالدين عن طريق مجالس الآباء والمدرسين.

---

[1] حامد عبد السلام زهران: الصحة النفسية والإرشاد النفسي، عالم الكتب، القاهرة، 2003، ص 216.

- يناقش مع الطلبة طرق المذاكرة المتنوعة، وبعض المشكلات التي تعوق عملية التعلم، مثل قلق الامتحان، وانخفاض الدافعية للتعلم وغيرها.
- الكشف عن الطلبة المتفوقين لتوجيههم إلى ما يناسبهم من برامج دراسية ورعاية خاصة، داخل المدرسة أو خارجها[1].

4.6- المدرس:

تحدث " ديفيس " (Davise) (1955) عن أن العديد من المدرسين يقومون بكثير من أعمال التوجيه النفسي، من قبيل إجراء المقابلات الفردية مع الطلبة وقيادة التوجيه الجماعي من المدرسة، وتقويم الطلبة تحصيليا ونفسيا، على ألا يؤثر ذلك من كفايتهم المهنية في إنجاز مهمتهم الأساسية في التعليم.

وقام كل من " روبر " و" سميث " و" أريكسون " (Robert, Smith, Erickson) (1986) بتحديد ما يمكن أن يقدمه المدرسون من خدمات التوجيه والإرشاد كما يلي:

- التعاون مع مدير المدرسة في تنفيذ السياسات التي تعد ضرورية لتطوير خدمات التوجيه بصورة ملائمة.
- توفير الجو النفسي الذي يؤدي إلى النمو الكامل لكل طالب، وذلك بوضع الطلبة في الأعمال التي تناسب نموهم.
- العمل على تكامل المعلومات التربوية والمهنية في تخصصاتهم المختلفة.
- دراسة تلاميذهم بقصد الحصول على معلومات دقيقة وواقعية حول ميولهم وقدراتهم وأنماط سلوكهم وأهدافهم وقيمهم والوضع الاجتماعي والاقتصادي لأسرهم، فذلك هو الأساس لتزويد كل طالب بالخبرات التعليمية الملائمة.
- إحالة الطلبة الذين يعانون من مشكلات تتصل بالتكيف أو التخطيط للمستقبل إلى المرشد النفسي[2]. لأن التكيف الهادف يشير إلى مدى إدراك

---

[1] صالح أحمد الخطيب: مرجع سبق ذكره، ص 263–264.

[2] المرجع نفسه، ص 264–265.

الفرد للغاية التي يريد الوصول إليها، وغلى قدرته على توجيه سلوكه نحو تحقيق الهدف[1].

7- الإرشاد النفسي المدرسي في المرحلة الثانوية:

يحتوي على الإرشاد والاستشارة والتنسيق والتقييم، ويختلف الإرشاد المدرسي في المرحلة الثانوية عن المراحل الأولى من التعليم فقط في الطرق التي تعرض بها الخدمات، ويهدف الإرشاد في هذه المرحلة أساسا إلى مساعدة المراهقين على الانتقال بشكل سليم إلى مرحلة الرشد المبكرة.

وعن دور المرشد في المدارس الثانوية، صنف اتحاد مرشدي المدارس الأمريكية عددا من المسئوليات المهنية، هي:

- تطوير البرامج الإرشادية وتخطيطها بالاعتماد على تحليل الحاجات الإرشادية للطلبة.
- الإرشاد الهادف إلى مساعدة الطالب على فهم نفسه والتخطيط لمستقبله.
- تقييم الطلبة من خلال جمع المعلومات وإجراء الاختبارات وكتابة التقارير.
- التخطيط التربوي والمهني الذي يتضمن خدمة التنسيق من حيث جمع ونشر المعلومات حول التعليم والمهن لإفادة الطالب في رسم خططه المستقبلية.
- الإحالة عند عدم القدرة على تقديم الخدمات المطلوبة إلى متخصصين آخرين أو جهات مختصة.
- وضع الطالب في المكان الذي يناسب استعداداته وقدراته وميوله.
- تقديم المشورة للمدرسين والإداريين عبر التواصل المستمر معهم والسعي لتحسين العملية التعليمية.

---

[1] فؤاد البهي السيد: الذكاء، دار الفكر العربي، القاهرة، 1994، ص 193.

- القيام بالأبحاث وخاصة ما يتعلق منها بتقييم البرامج الإرشادية وبمتابعة المتخرجين وبالعلاقة بين المدرسة والمجتمع وغيرها.
- العلاقة بالآخرين، من خلال المساهمة في شرح البرنامج المدرسي العام للمجتمع عن طريق توزيع الإعلانات والمشاركة في المناقشات وغيرها.

في دراسة أجراها " شميث " (1994) وصل إلى الخدمات الإرشادية التي ينبغي أن يقدمها المرشد النفسي المدرسي في المرحلة الثانوية، وذلك اعتمادا على وجهات نظر الطلبة والمدرسين والأولياء، وهي:

- مساعدة الطلبة على حل مشاكلهم الشخصية.
- تزويد الطلبة بمعلومات عن الدراسة بالجامعة.
- مساعدة الطلبة في جداولهم المدرسية.
- مساعدة الطلبة على اتخاذ قرارات تتصل بالدراسة[1]، وهو ما يتصل بفكرة امتلاك القدرة على التحكم الذاتي، فلا تتخذ القرارات إلا بعد التفكير الناضج الرصين[2].

إن النظر في مشكلات تكيف الطلاب في الطور الابتدائي والثانوي يبين أن الاستشارة النفسية من أهم الطرق التي يمكن أن تستعمل لحل ما يمكن أن يعانيه الفرد، لقد أخذ الإرشاد المدرسي القائم على المقابلة يتزايد خاصة فيما يتعلق بالتوجيه، مع تزايد اهتمام مؤسسات التعليم بتطور الأفراد ونموهم، وبخدمات مساعدة الطلاب على تحقيق تكيف أحسن، واصبح القيمون الإداريون يشعرون بنوع من التبديد الاقتصادي الكبير في تربية طلاب تستنفذ طاقاتهم في مشكلات مستعصية، حيث أنشئت مصالح للإرشاد المدرسي للطلاب، لغرض تلبية حاجاتهم المختلفة[3].

---

(1) صالح أحمد الخطيب: مرجع سبق ذكره، ص 305−307.

(2) Paul Clément JAGOT: Op. cit, p 109.

(3) Carl ROGERS: La relation d’aide et la psychothérapie, traduit en français par J.P. ZIGLIARA, Septième édition, ESF, 1975, P 23-24.

8- الإرشاد النفسي المدرسي والصحة النفسية:

نشأ التركيز على الصحة النفسية بسبب الانتباه إلى الأمراض العقلية والتخلف العقلي وكذلك ظهور مدرسة التحليل النفسي وانتشار أفكارها.

بدأت حركة الصحة النفسية داخل مصحات الأمراض العقلية وارتبطت بالدعوة إلى الوقاية من الأمراض النفسية واتساع مجال الطب النفسي والعلاج واندماج ذلك في الإرشاد النفسي.

وكان لأفكار " فرويد " (Freud) بالغ الأثر من حيث نشأة الأمراض النفسية والعلاج بالتحليل النفسي، والتأكيد على العلاقة بين المحلل والمريض في عملية الشفاء والتي أصبحت أساس عملية الإرشاد.

إن ظهور مشكلات سوء التوافق لدى طلاب المدارس، جعلت من تعديل السلوك والحفاظ على الصحة النفسية وبلوغ أقصى درجات التوافق داخل المدرسة وخارجها، من أهم سمات الإرشاد المدرسي[1]، إضافة إلى وقاية الطلاب من الوقوع في السلوك المضاد للمجتمع، الذي يعود إلى أسباب كثيرة، منها الشعور بالإحباط في إشباع الحاجات، ويظهر هذا السلوك في السرعة أو تخريب المعدات المدرسية أو الغش في الامتحانات أو الكذب، أو الاعتداء على الغير أو الهروب من المدرسة أو التشرد[2].

يعرف حامد زهران الصحة النفسية بأنها: " حالة دائمة نسبيا، يكون فيها الفرد متوافقا نفسيا، ويشعر بالسعادة مع نفسه ومع الآخرين، ويكون قادرا على تحقيق ذاته واستغلال قدراته وإمكاناته إلى أقصى حد ممكن، ويكون قادرا على مواجهة متطلبات الحياة، وتكون شخصيته متكاملة سوية، ويكون سلوكه عاديا، بحيث يعيش في سلامة وسلام، والصحة النفسية حالة إيجابية تتضمن التمتع بصحة العقل والجسم، وليست مجرد غياب أو الخلو أو البرء من أعراض المرض النفسي. وللصحة النفسية شقان: أولهما شق نظري علمي يتناول الشخصية والدوافع والحاجات وأسباب الأمراض النفسية وأعراضها وحيل الدفاع النفسي والتوافق وتعليم الناس وتصحيح المفاهيم الخاطئة، وإعداد وتدريب

---

[1] يوسف مصطفى القاضي، لطفي محمد فطيم، محمود عطا حسين: مرجع سبق ذكره، ص 33-34.

[2] عبد الرحمن عيسوي: مرجع سبق ذكره، ص 171-172

المختصين والقيام بالبحوث العلمية، والشق الثاني تطبيقي عملي يتناول الوقاية من المرض النفسي وتشخيص وعلاج الأمراض النفسية ".

ويعد تحقيق الصحة النفسية وسعادة الطالب الهدف العام للإرشاد النفسي المدرسي، وهو يختلف عن تحقيق التوافق النفسين فقد يكون الطالب متوافقا مع بعض الظروف، غير أنه لا يكون بالضرورة متمتعا بالصحة النفسية، فمسايرة البيئة الخارجية يكون مصحوبا بالرفض الداخلي، ويعتبر اكتساب الطالب القدرة على حل مشكلاته بنفسه من أهم ما يرتبط بالصحة النفسية في المدرسة بوصفها هدفا، وذلك من خلال إزالة عوامل معينة تؤدي إلى أعراض بعينها[1].

9- الإرشاد النفسي المدرسي والمشكلات المدرسية:

تعرف المشكلات المدرسية على أنها مشكلات تعترض الطلاب وتعطل دراستهم وينتج عنها ضعف التحصيل الدراسي.

تؤكد " روز ماري طومسون " (R.M. Thompson) (1997)، على أهمية دراسة المشكلات المدرسية، وضرورة الوقاية منها، وعلاجها باستخدام المناهج؛ الوقائي، العلاجي، والإنمائي.

ومن أهم أسباب المشكلات المدرسية حسب " شيفر " و" ميلمان " (1996):

- ضعف مهارات الدراسة، وسوء تنظيم العادات الدراسية.
- ضعف مهارات التعامل مع الامتحان.
- التعرض لصعوبات التعلم.
- كثرة المقررات الدراسية.
- قلة النشاطات التربوية داخل المدرسة.
- الخوف من الفشل الدراسي.

---

(1) حامد عبد السلام زهران: التوجيه والإرشاد النفسي، مرجع سبق ذكره، ص 21-36.

- اضطراب المناخ الدراسي، من حيث العلاقات بين المعلمين والمختصين وبين الطلاب، بشكل يؤدي إلى انعدام روح التعاون وقلة النشاط وانتشار التوتر والقلق.
- ضعف الدافع والاهتمام والرغبة في الدراسة، وعدم المثابرة.
- نقص الثقة في النفس، واضطراب مفهوم الذات[1]، الذي يمكن أن يكون قوة فعالة أو قوة مضرة، وذلك حسب توجيهه، فمفهوم الذات عند البعض قد لا يحقق نجاحا كبيرا، وهو ما من شأنه تقليص فرص استثمار قدراتهم والانتفاع منها، غير أنه عند البعض الآخر قد يكون أرضية صلبة لحياة ناجحة وموفقة، وإن واجهتهم صعوبات أو معوقات جسيمة أو ضغوط بيئية[2].

يتناول الإرشاد المدرسي العديد من المشكلات المدرسية والتي منها:

1.9- التأخر الدراسي:

ويعني تدني التحصيل عن المستوى العادي الذي قد يكون شاملا لكل المواد أو جزئيا أو مقتصرا على البعض منها، وقد يصنف بعض المتأخرين دراسيا ضمن المتفوقين عقليا، وللتأخر الدراسي أسباب معلومة منها قلة الذكاء وصعوبة التعلم ونقص القدرة على التركيز وضعف الذاكرة والتبلد وعقدة النقص والغيرة والخجل وأحلام اليقظة والإنهاك والقلق وغيرها.

2.9- التسرب المدرسي:

يتمثل في تخلي الطالب عن متابعة دراسته لظروف ما، من مثل وفاة الأب التي يجد الطالب معها نفسه مضطرا إلى التكفل المادي بأسرته، وقد يكون التسرب مسبوقا بالتأخر الدراسي الذي يمهد له الطريق.

---

[1] محمد حامد زهران: الإرشاد النفسي المصغر، للتعامل مع المشكلات المدرسية، عالم الكتب، القاهرة، 2000 ص 67-69.

[2] ستيف أندرياس: كيف تغير ذاتك، وتصبح الإنسان الذي تتمنى، مكتبة جرير، الرياض، 2005، ص 32.

3.9- سوء التوافق المدرسي:

يظهر في اضطراب العلاقة بين الطالب وبين زملائه أو أساتذته والرسوب والغياب والهروب من المدرسة والفشل الدراسي.

4.9- الضعف العقلي:

يلاحظ على وجه الخصوص في مرحلة التعليم الابتدائية من خلال التلاميذ الذين تقل نسبة ذكائهم عن 70 مع ضعف تحصيلهم الدراسي وسوء توافقهم من الناحيتين الاجتماعية والانفعالية، ويسهل على المدرس في كثير من الحيان ملاحظة مثل هذه الحالات كالإصابة بالمنغولية وتشوهات الجمجمة وغيرها.

5.9- التفوق العقلي:

يتميز به الطلبة الذين ترتفع نسبة ذكائهم وتحصيلهم الدراسي وتفكيرهم الابتكاري، وهو ما يتطلب رعاية خاصة وخدمات إرشادية مميزة، وإهمال هذه الفئة يعني تعرض قدراتها للتلاشي والزوال، وقد يقع الطالب المتفوق في صراع مع مدرسيه ووالديه نتيجة تفوقه، أو قد يميل إلى الجنوح، كما قد يشعر بالوحدة والإحباط والقلق وانخفاض الدافعية للدراسة.

6.9- مشكلات تربوية أخرى:

هي مشكلات قد تندرج ضمن مجالات إرشادية أخرى، من مثل صعوبات التعلم، اضطرابات اللغة، اضطراب الذاكرة، ومشكلات عادات الدراسة وغيرها[1].

إن انتشار المشكلات المدرسية داخل المدارس وفي أوساط الطلاب يتطلب تدخل المرشدين المدرسيين والمختصين النفسيين والمختصين الاجتماعيين.

اقترح " بروت " و" هارفي " (Prout & Harvey) (1978) بعض الطرق العملية للإرشاد السلوكي، ومنها طريقة التحصين التدريجي لحل المشكلات المدرسية وفي مقدمتها القلق.

---

[1] حامد عبد السلام زهران: مرجع سبق ذكره، ص 378-379.

ويؤكد " ليفين " (Lewin) (1982) على أهمية عمل الفريق في علاج المشكلات المدرسية، الذي يتكون من المرشد المدرسي والمعلم والطبيب، فيما يتعلق بالفحص والتشخيص والمساهمة في حل المشكلات، خاصة في حالات الطلاب ذوي الحاجات الخاصة.

وتقول " طومسون " (1997) عن أهمية العلاقة بين علاج المشكلات الدراسية ومحاولة تغيير أو تعديل سلوكات الطلاب السلبية، وتحسين كل من الدراسة والتحصيل.

ويتحدث " لوستيرمان " (Lusterman) (1985) عن أهمية العلاقة بين علاج المشكلات المدرسية والأسرة، نظرا لتأثير كل منهما في الآخر، إلى درجة تسميتها بالمشكلات الأسرية- المدرسية، وهو ما تؤيده " كارلسون " (Carlson) (1987)، حيث تعتبر أن علاج المشكلات المدرسية مرتبط بحل المشكلات الأسرية وبالعلاج الأسري، كما يؤكد كل من " ريان " و" بارهام " (Ryan & Barham) (1984) أن حل المشكلات المدرسية وعلاج المشكلات الأسرية، متوقف كل منهما على الآخر[1].

-10 الخدمات الأساسية للإرشاد النفسي المدرسي:

تتسم بالشمول حيث تضم حاجات الطلاب والوالدين والمدرسين وتتلخص في أربع خدمات أساسية هي: الإرشاد والاستشارة والتنسيق والتقييم.

1.10-الإرشاد:

يعمل المرشدون على مساعدة الطلبة والمدرسين والوالدين، وجمع المعلومات واتخاذ القرارات، ويمكن أن يكون ذلك بشكل فردي أو جماعي.

[1] حامد عبد السلام زهران: مرجع سبق ذكره، ص 70-71.

2.10- الاستشارة:

يقوم بها المرشد عندما يقدم المساعدة للمدرسين والوالدين في كثير من القضايا المتعلقة بنمو الطلبة وسلوكهم. والاستشارة علاقة بين شخصين أو أكثر تتحدد فيها أهداف وتصمم فيها الخطط لبلوغ تلك الأهداف وتضبط المسئوليات لتنفيذها.

3.10-التنسيق:

يأخذ نصيبا معتبرا من وقت المرشد ويتمثل في تنسيق الأحداث والنشاطات المرتبطة بعمل المرشد وتنسيق النشاطات فيما بينها والتي قد تكون مباشرة وغير مباشرة.

4.10-التقييم:

لتحديد نوع الخدمة الإرشادية المطلوبة، على المرشد المدرسي تقييم الحاجات ومحددات النمو[1]. ومن أهداف التقييم أيضا الوقوف على مدى صلاحية البرامج الإرشادية من حيث التخطيط والتنفيذ والخدمات وزيادة فعاليتها، ومن مبادئه الشمول والاستمرارية وتنوع الوسائل وتعاون المؤسسة[2].

خلاصة:

يقدم الإرشاد النفسي خدماته لمختلف فئات المجتمع ولكل الأعمار، بمن فيهم المتفوقين عقليا وفي عدة مواضيع منها، الشعور بالاختلاف وعدم التقبل، الشعور بالملل في المدرسة، الشعور بالعزلة، إخفاء الموهبة، مقاومة السلطة، الشعور بالغرابة، الخوف من الفشل، نقص الفهم من الآخرين، الصعوبة في تقبل النقد، الاكتئاب الوجودي، المستوى العالي من القلق، قلة الدافعية وتدني التحصيل الدراسي الحاد، وهي كلها تمثل حاجات المتفوقين عقليا الملحة إلى الإرشاد بمختلف أنواعه، الإرشاد الوقائي أو الجماعي أو الفردي أو المهني أو الإرشاد بالكتب أو غيره.

---

[1] صالح أحمد الخطيب: مرجع سبق ذكره، ص 265، 267، 276 و279.

[2] هشام إبراهيم الخطيب، أحمد محمد الزبادي: مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2001، ص 173.

الفصل الثالث: التفوق العقلي

مقدمة:

يعد المتفوقون من أهم ثروات الشعوب، ومن أبرز الموارد البشرية، فبواسطتهم يمكن تجاوز الصعاب وإيجاد حلول للمشكلات التي من شأنها أن تعيق التطور والنمو، ومواجهة المستقبل وما يحمله من تحديات، من أجل ذلك أصبح لزاما السعي لكشف هذه الفئة من الطلاب، والعمل على رعايتهم وتنمية استعداداتهم واستثمار قدراتهم، لمسايرة ما يفرضه التقدم العلمي والتكنولوجي الذي يشهده العالم[1].

حتى أنه من بين المعايير التي يقاس بها تقدم الشعوب، هو مدى نجاعة الرعاية التي توليها للمتفوقين من حيث الجوانب النفسية والتربوية والاجتماعية، وفي الوقت الذي توجد فيه دول تتنافس من أجل استقطاب العلماء والباحثين، توجد دول أخرى لا تكترث بشكل نسبي أو مطلق لهؤلاء، وهي خسارة كبيرة تدفع الدول ثمنها في تخلفها وفقرها عن التطور الحضاري.

لذلك، أخذ الاهتمام يتزايد بهذه الفئة من الطلاب، خاصة في مجال البحث العلمي، من حيث وسائل الكشف عنهم، والبرامج الخاصة بهم، وطرق التكفل بمشكلاتهم. وبالرغم من ذلك، فلا تزال الأبحاث قليلة، حتى في الدول المتقدمة حسب " جيلفورد " (Guilford) (1986)، في دراسة مسحية للأبحاث في مجال المتفوقين[2].

يأتي هذا البحث في مقاربة دينامية للتفوق العقلي في محاولة للفت الانتباه إلى أهمية هذا الموضوع وتناوله بالدراسة في بعده الانفعالي الدافعي، وهذا الفصل يتعرض للتفوق العقلي بالشرح والتحليل.

---

[1] عبد المطلب أمين القريطي: سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم، ط3، دار الفكر العربي، القاهرة،2001 ص 117.

[2] أحلام رجب عبد الغفار: الرعاية التربوية للمتفوقين دراسيا، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، 2003، ص 5-6.

1- التفوق والموهبة:

يجري عادة الخلط بين مفهومي التفوق والموهبة، ومرد ذلك إلى المعنى اللغوي، فالمتفوق والموهوب في قاموس " ويبستر " (Webster) يعنيان من لديه قدرة أو استعدادا طبيعيا، وفي اللغة العربية يحملان معنى العلو والاستعداد للبراعة والامتياز، فالموهبة هي العطية وما منحه الله لعبده، وتعني أيضا استعداد المرء الفطري للبراعة في فن أو نحوه، أو التفوق فهو من " فوق " وهو ظرف مكان يدل على العلو والارتفاع، والفائق هو الجيد من كل شيء والممتاز على غيره من الناس.

يعود الخلط أيضا إلى التباين في توظيف المصطلحين من قبل الباحثين في الأبحاث والمؤلفات الأجنبية والعربية على حد سواء، حيث يوظف البعض المصطلحين على أنهما مترادفين ويحملان نفس المعنى مثل " ويتي " (Witty) (1975) و" مارلاند " (Marland) (1972) و" كرك " (Kirk) (1997)، في حين أن باحثين آخرين استعملوا أحد المصطلحين من دون الإشارة إلى ا لآخر، مثل " تايلور " (Taylor) (1986) و" ريس " (Rice) (1970)، وهم الذين استعملوا مصطلح (Talent)، بينما استخدم " رينزولي " (Renzulli) (1979) و" مونكس " (Monks) (1992) (Giftedness)، ووظف " تاننبوم " (Tannenbaum) (1983) مصطلح (Giftedness) وقصد به الطاقة الكافية التي تترجم عند سن البلوغ في شكل طاقة مستثمرة.

أما " نيولاند " (Newland) (1976) فقد قال باختلاف الموهبة عن التفوق، على أساس أن الأفراد الذين يحققون إنجازات اجتماعية مميزة من دون أن يكون لديهم مستوى مرتفع من القدرة العقلية العامة هم من الموهوبين، وأن الذين يحققون إنجازات نتيجة استعداداتهم وقدراتهم هم من المتفوقين، أما " جانييه " (Gagne) (1993) فقد ميز بين المصطلحين على أساس نمائي، وقال بأن الموهبة بوصفها استعدادات فطرية عقلية خاصة بإمكانها النمو والتطور إلى تفوق، بمعدل أداء يفوق المتوسط في مجال أو أكثر من مجالات النشاط الإنساني.

وتم تناول المصطلحين في الكتابات العربية لأغراض مختلفة، بحيث يحملان معنى واحدا، هو الموهبة لدى كل من " كمال دسوقي " (1988)، و" فاروق الروسان "(1996)،

وقال " عبد السلام عبد الغفار " (1977) بأن الموهبة هي (Talent) والتفوق هو (Giftedness)، واعتبر بأن القول بالتفوق يعني الموهبة هو الأكثر استساغة وتداولا بين المتخصصين، في حين فضل آخرون؛ مثل " فتحي عبد الرحيم " و" حليم بشاي " (1980) و" عبد الله النافع " (1986) و" كمال مرسي " (1992)، استعمال مصطلح الموهبة على أنه (Giftedness) وتم اعتبار النبوغ إحدى درجات الموهبة.

أما مصطلح الموهبة فقد كان يعني في البداية الاستعدادات والقدرات الخاصة التي تساعد على النجاح في نشاطات غير دراسية؛ مثل القيادة الاجتماعية والشعر والتمثيل، وكان يعتقد أن تلك الاستعدادات تكوينية وراثية ولا علاقة لها بالذكاء، وهو ما قامت عليه دراسات " جالتون " (Galton) (1969) عن العبقرية الموروثة.

إلا أن التوجه القائل بضعف صلة مجالات الموهبة بالذكاء، أخذ يتراجع، خاصة إثر الدراسات التي بينت أن الذكاء من أهم عوامل تكوين ونمو الموهبة، وأن المواهب هي نتاج جملة من العوامل الوراثية والمدرسية والمجتمعة والدافعية وسمات شخصية الفرد. ولا ترتبط المواهب بالنشاطات غير الدراسية فحسب، وإنما قد تشمل المجالات الدراسية وفقا لما يتاح للفرد من فرص للاستثمار استعداداته وقدراته، ويستدل الباحثون الذين يعتقدون بضعف صلة الموهبة بالذكاء، ببعض حالات التخلف العقلي التي أظهرت مواهب في الفنون أو الموسيقى أو الذاكرة الرقمية، غير أن ذلك يبقى استثناء لا يمكن اعتماده لتعميم فكرة استقلال الموهبة عن الذكاء، إذ لابد من توفر قدر معين من الذكاء في كل جانب من جوانب النشاط الإنساني.

قام " تايلور " (1967) بتصنيف الموهبة إلى ستة أنواع ينبغي أن تستثمر في الوسط الدراسي هي: مواهب أكاديمية، مواهب التفكير الإنتاجي، مواهب اتصالية، مواهب تنبئية، مواهب اتخاذ القرار، مواهب التخطيط. وزاد عليها سنة 1986 ثلاثة أنواع أخرى هي: مواهب تنفيذية، مواهب العلاقات الإنسانية، مواهب اغتنام الفرص.

استخدم " عبد الله النافع " (1986) الموهبة على أنها مفهوم يشمل عدة أنواع من الموهوبين، صنّفهم إلى ثلاث فئات هي: المتفوقون عقليا (الحاصلون على معامل ذكاء 140 فاكثر على اختبار ذكاء فردي)، والأطفال المبدعون، والأطفال ذوو المواهب

والقدرات الخاصة، الذين يظهرون تفوقا في بعض المهارات العقلية والمواهب الفنية؛ مثل الأدب والفن واللغات والرياضيات وغيرها.

بذلك توضح أن الصلة وثيقة بين الموهبة والذكاء، بل أصبحت الموهبة تشمل حتى الاستعدادات الفطرية، التي تهيئ الفرد للتفوق في كافة المجالات التي يستحسنها المجتمع في المجال الدراسي أو غيره[1].

2- مفهوم التفوق العقلي:

لقد تطور تعريف التفوق العقلي بتطور مفهومه، الذي شهد عدة تحولات ومر بعدة مراحل. وتعتبر دراسة " جالتون " عن دور العوامل الوراثية في التفوق، من أولى الدراسات، حيث قدم تعريفا عن العبقرية وعرفها على أنها قدرة الفرد على الوصول إلى مكانة مرموقة بين أقرانه، وتبوء موقع القيادة في مجال الفن أو السياسة أو الحرب أو القضاء.

وأخذ الاهتمام بالمتفوقين عقليا يزداد مع بداية القرن العشرين، خاصة بعد قيام " بينيه " (Binet) ببناء أول اختبار يقيس اختبار الأطفال، وشكلت أعماله بداية العمل الجاد من أجل تطوير أساليب القياس العقلي[2].

إلى زمن قريب نسبيا، كان يسيطر على النشاط المدرسي الانشغال بانتقاء الطلاب، وكان الأساتذة مقتنعين بأن عملهم سيكون أجدى مع قلة قليلة منهم فقط، تنتقى بدقة من خلال بعض البنى التعليمية، وبالتالي كان انشغالهم الرئيسي هو ترتيب الطلاب داخل سلم تصاعدي باستعمال الدرجات التحصيلية وإهمال المتأخرين والأقل موهبة، قصد السماح للمتفوقين بالتقدم وبشكل أفضل نحو قمة الهرم الدراسي.

إن الأساس الذي قام عليه هذا المفهوم هو المنحنى الجرسي الشهير الذي تم وضعه مع بداية القرن العشرين من قبل " غوص " (Gauss) أثناء دراسته للفروق الفردية، والذي هو عبارة عن تمثيل بياني لقانون الصدفة الذي يتم حسبه تقسيم خصائص مجتمع معين

---

[1] عبد المطلب أمين القريطي: مرجع سبق ذكره، ص 125−129.

[2] خليل عبد الرحمن المعايطة، محمد عبد السلام البواليز: مرجع سبق ذكره، ص 16−17.

بكيفية تناظرية حول القيمة المركزية، بحيث ينتج عنه؛ 70% متوسطون، 13% متفوقون، 13% متأخرون، 2% عباقرة، و2% متخلفون.

حتى أن أدوات التشخيص للقدرات الإنسانية تم تكييفها مع هذا النموذج من التوزيع، وهو ما ترتب عليه تصنيف كل فرد في واحدة من الفئات الخمس للمنحنى.

لقد كان لهذا النموذج الإحصائي تأثير كبير على كافة الميادين، وفي مجال التربية سماه " دو لانشير " (De Landsheer) (1971) " الأسطورة الخطيرة لمحنى قوص "، والذي يخلط حسبه بين الأهداف الانتقائية والأهداف التكوينية للعملية التعليمية.

ينبغي على المدرس أن يسعى داخل الصف إلى هدف مختلف عن ذلك بشكل كامل، وأن يعمل على تعليم المعارف والعلوم لجميع الطلاب، التي تعتبر ضرورية وهامة بالنسبة للمجتمع، لا يجب النظر إلى التعليم على أنه انتقاء، بل على أنه جهد مبذول لتمكين الجميع من النجاح.

لقد أكدت الدراسات التجريبية حقيقة هذا التوزيع في القدرات الإنسانية تحت شكل هذا المنحنى، وكان لهذه الحقيقة أثر مبالغ فيه، إلى درجة التحكم في استراتيجيات التعليم، وأصبح المدرس يركز على القادرين ويهمل المتأخرين.

يؤيد " بلوم " (Bloom) (1971) هذا الكلام ويؤكد بأنه يقف وراء ما سماه " التبديد التربوي " للمدرسة العصرية، فيقول: " إن المظهر الأكثر تبديدا وتدميرا للنظام التربوي الحالي، هو موقف المدرس مع بداية السنة الدراسية أو ثلاثي دراسي جديد، حيث يتوقع أن ثلث طلابه سيتعلم بشكل جيد وثلثا آخر بدرجة أقل وثلثا ثالثا سوف يفشل "[1].

لقد عمل " بينيه " (Binet) على محاولة تحديد مفهوم للذكاء وبحث في الوسائل الواجب استخدامها من أجل ذلك، حيث اعتبر أن اختبارات التحصيل الدراسي غير كافية وبشكل كبير للتعرف على الذكاء، فقام مع زميله " سيمون " (Simon)، ببناء اختبار يكون أكثر فعالية في الكشف عن خصائص الذكاء.

---

[1] Legar BIRZEA: La pédagogie du succès, PUF, Paris, 1992, P 7-8.

يعتقد المجتمع أن بمقدوره الكشف عن ذكاء طلابه من خلال الاختبارات التحصيلية، غير أن " بينيه " رد على ذلك؛ يقول: <<إن هؤلاء الشباب الذين تعتقدون أنكم تختبرون ذكاءهم، بإمكانهم أن يقدموا لكم توضيحات عن الذكاء... ابدأوا باستفسارهم وستتمكنون بعد ذلك من الحكم عليهم بواسطة المعايير التي قدموها لكم، لأنه من المستبعد التأكد من أن معاييركم عن الذكاء هي معايير مجدية>>.

ولقد حاول " بينيه " من خلال هذا الطرح التوفيق بين موقفه كعالم يريد الكشف عن القوانين التي تحكم الظواهر، وبين موقفه كمربي ينبغي عليه أن يحاول فهم طلابه.

سنة 1903 في كتابه (الدراسة التجريبية للذكاء) الذي صدر في طبعته الأولى، يوضح " بينيه " كيف يجب التوجه نحو الطلاب من أجل التعرف على مكونات نشاطاتهم العقلية وتعريفهم بها، ففي كامل الكتاب كان يستفسر ابنته عما كان يحدث في عقولهم عقب القيام بنشاط ذهني، فكان يأخذ بعين الاعتبار بطريقة إيجابية وغير مشروطة كل ما يقولانه، وبالنسبة إليه ليس هناك أجوبة جيدة وأخرى سيئة، وإنما كانت الأجوبة تشكل وقائع لا يمكن فهم محتواها بصورة صحيحة إلا بمشاركة الابنتين.

ما يمكن تعلمه من " بينيه " عن محاولة الكشف عن الذكاء هو ضرورة الاهتمام بشهادة الطلاب وعدم الاعتماد على المفاهيم المسبقة، والابتعاد عن التقييم السطحي الذي من شأنه أن يستثني خصائص الذكاء المختبئة، وعدم السعي لمحاولة تعميم القناعات الشخصية، بل يجب التعامل مع الذكاء في إطار من الفروق الفردية[1].

على غرار " بينيه " اهتم باحثون آخرون بأساليب رعاية المتفوقين وبرامجهم التعليمية من أجل تنميتها وتحسينها؛ مثل " هولنجورت " (1934)، و" يوتي " (1930)، و" بنتلي " (1937)، و" دنلاب " (1945)[2].

واحد من أهم التعريفات أيضا؛ اعتبار أن هذا الطالب متفوقا لأنه تمكن من تحقيق إنجاز مهامه الدراسية بنجاح، وأن ذاك الطالب فاشل لأنه أخفق في أداء المهام نفسها[3].

(1) Antoine DE LA GRANDERIE: Pour une pédagogie de l'intelligence, éditions du centurion, Paris,1990 , P 17-21.

(2) خليل عبد الرحمن المعايطة، محمد عبد السلام البواليز: مرجع سبق ذكره، ص 17.

(3) Pierre MANNONI: Des bons et des mauvais élèves, les éditions ESF, Paris, 1996, P 10-11.

إلا أن هذا التصور لا يستند إلى حقيقة، نظرا لعدة اعتبارات، الأول يتمثل في أن مفاهيم التفوق والفشل لا يمكن تعميمها بأي حال، والثاني يرتبط بالنسبية في الممارسة البيداغوجية، حيث أن عددا معتبرا من الطلاب يظهرون عدم استقرار في نتائجهم الدراسية، ويتغيرون من سنة إلى أخرى من التفوق إلى الفشل ومن الفشل إلى التفوق، والثالث يتعلق بالفروق الفردية بين الطلاب أنفسهم. ولكي تكون الرؤية معمقة في هذا الموضوع، يجب عدم الاقتصار على البحث في المجال الدراسي الضيق فحسب، بل في مجالات أوسع ومنها الشخصية ودينامياتها، لأن الأحكام القطعية عن التفوق والفشل تأتي في الواقع عن أفكار مسبقة وتعريفات سطحية تحتاج إلى التخطيط من أجل إعادة تقويمها.

في سنة 1921 أجرى " تيرمان " (Terman) أبحاثا تناول فيها المتفوقين، وعرفت بالدراسات الجينية للعبقرية، وهي من أشهر الدراسات النفسية والطولية، وتكونت عينة الدراسات من 1528 تلميذا من المرحلتين الابتدائية والثانوية في ولاية كاليفورنيا، واستغرقت حوالي ستين سنة من المتابعة لنمو التلاميذ حتى سني النضج والشيخوخة، حيث ساهم في الدراسات زملاء " تيرمان " وتلاميذته. وفي سنة 1925 نشر أول تقرير عن النتائج، التي يفترض أن يستمر نشرها إلى غاية سنة 2015. وعن أبرز ما أسفرت عنه هذه الدراسات هو تمتع المتفوقين بمعدلات صحية جسمية تفوق المتوسط، وتوافق وتوازن انفعالي أفضل من أترابهم العاديين، وهو ما صحح الكثير من التصورات والاتجاهات الخاطئة تجاه فئة المتفوقين[1].

ظهر اتجاه اقترح من خلاله " هانجرست " و" ديهان " توسيع تعريف التفوق العقلي إلى الامتياز في مجمل النشاطات التي هي محل تقدير الجماعة.

إثر إطلاق السوفيات للقمر الصناعي (سبوتنيك) ودورانه حول الأرض، تأثر المجتمع الأمريكي بشكل كبير، وخرجت أصوات المربين وعلماء النفس الأمريكيين تنادي بضرورة إعادة النظر في مخططات تسيير الموارد البشرية واستثمارها، ويعتبر " جيلفورد " (Guilford) من أهم هؤلاء العلماء، الذي جاء بنظرية جديدة عن تكوين العقل، تضمنت أن للعقل ثلاثة أبعاد:

---

[1] عبد المطلب أمين القريطي: مرجع سبق ذكره، ص 120.

أ- العمليات العقلية: وهي التعرف، التذكر، التفكير المنطقي، التفكير المحدد، والتقويم.

-ب المحتوى: وهو المادة التي يستعملها العقل في التفكير؛ وهي الأشكال، الرموز، والمعاني.

-ج النواتج: وهي ما ينتج عن العمليات العقلية من خلال استعمال مادة المحتوى؛ وهي الوحدات، المجموعات، العلاقات، التحويلات، والمتضمنات.

وتم التوصل سنة 1970 إلى أن الإنسان يمتلك حوالي 103 قدرة من القدرات العقلية[1].

بين " كيرك " وآخرون أن بداية استخدام التفوق كانت تركز على الجانب العقلي، فارتبط ذلك بالأداء على اختبار ستانفورد- بينيه للذكاء من حيث حصول الأطفال على نسب ذكاء 130 أو 140 فأكثر، وهو ما يمثل من 1 إلى 3% من المجتمع السكاني للعمر نفسه.

يقول " جيرهارت " (Gearheart) (1980) بأن تعريفات التفوق قبل عام 1950، كانت تؤكد على القدرة العقلية العالية أو نسبة الذكاء المرتفعة، وترشيح الأطفال للالتحاق ببرامج المتفوقين يعتمد على ترشيح المدرسين القائم على التفوق في التحصيل الدراسي.

كانت نتيجة الربط بين التفوق ونسب الذكاء المرتفعة؛ إهمال مظاهر التفوق الأخرى، واعتبار اختبارات الذكاء أو التحصيل الدراسي، محك التفوق وكافة الوظائف العقلية، ومن أهم التعريفات الأولى للتفوق، تعريف " ويتي " (Witty) (1953)، الذي جاء فيه: " أن الأطفال والشباب المتفوقين هم ذوو الأداء المتميز في مجالات الموسيقى والفنون والقيادة الاجتماعية وغيرها من الأشكال الأخرى التي تحظى بتقدير المجتمع "، وهو التعريف الذي طوره " ويتي " بعد ذلك ليصبح: <<أي طفل يكون أداءه في أي ضرب من ضروب النشاط البشري مميزا ولافتا للنظر بصورة متسقة أو متكررة >>.

---

[1] خليل عبد الرحمن المعايطة، محمد عبد السلام البواليز: مرجع سبق ذكره، ص 17-18.

من أهم تعريفات التفوق ما تضمنه تقرير " مارلاند " إلى الكونجرس الأمريكي وتبناه مكتب التربية الأمريكي، وجاء فيه أن: << الأطفال المتفوقين والموهوبين هم أولئك الذين يتم تحديدهم بوساطة خبراء متخصصين، على أساس أنهم يمتلكون مقدرات عالية على الأداء الرفيع، ويحتاج هؤلاء الأطفال إلى برامج وخدمات تعليمية مختلفة تتجاوز تلك البرامج والخدمات التي تقدمها المدارس العادية، وذلك حتى يتسنى لهم تحقيق إنجازاتهم وخدماتهم لأنفسهم ومجتمعهم. وتشمل أيضا الأطفال الذين يقدمون إنجازات ظاهرة، ومن لديهم مقدرات كافية في أي من المجالات التالية: المقدرة العقلية العامة، استعداد أكاديمي خاص، المقدرة القيادية، الفنون الأدائية أو البصرية، والمقدرة النفس حركية، والتفكير الابتكاري[1]، الذي هو عبارة عن تفكير مستقل بناء وخلاق يظهر في النشاطات والأعمال التي تتسم بالأصالة والتميز>>[2].

ولقد قام مكتب التربية الأمريكي سنة 1976 بتعديل هذا التعريف فحذف المقدرة النفس- حركية، لأنها تندرج تحت فئة الفنون البصرية والأدائية، وأيضا لتوفير الرعاية الرياضية لكافة الطلاب الموهوبين رياضيا أو غير الموهوبين.

من نقائص هذا التعريف إهماله للعوامل غير العقلية المزاجية والدافعية.

يعرف "عبد السلام عبد الغفار" (1977) المتفوق بأنه: <<من وصل في أدائه إلى مستوى أعلى من مستوى العاديين في مجال من المجالات التي تعبر عن المستوى العقلي الوظيفي للفرد، بشرط أن يكون ذلك المجال موضع تقدير الجماعة>>. وبين بأن هذا التعريف يتعلق بالراشدين الذين تمكنوا بالفعل من تحقيق طاقاتهم العقلية الممتازة، أما بالنسبة للأطفال فإن الطفل المتفوق هو: " الذي لديه من الاستعدادات العقلية ما قد يمكنه في مستقبل حياته من الوصول إلى مستويات أداء مرتفعة، في مجال معين من المجالات التي تقدرها الجماعة، إن توافرت له ظروف مناسبة ". وأضاف أنه في هذه الحالة لا تستخدم مقاييس، وإنما مؤشرات تتمثل في مستوى ذكاء لا يقل عن 120، مستوى تحصيل

---

[1] عبد المطلب أمين القريطي: مرجع سبق ذكره، ص 129-132.

[2] دراسات وبحوث في علم النفس، دار الفكر العربي، القاهرة، 1995، ص 59.

دراسي ضمن أفضل 15% من المجموعة واستعدادات عقلية عالية في التفكير الإبداعي والتفكير التقويمي والقيادة الاجتماعية.

يعتبر " رينزولي " (1979) أن التفوق هو القدرة على تنمية مجموع السمات وتطويرها واستخدامها في نشاط إنساني يقدره مجتمع معين في زمان معين.

قال " مونكس " (1992) ردا على ذلك، أن التفوق لا يمكن حصره في هذه العوامل الثلاثة فحسب، وأن هناك عوامل أخرى بيئية اجتماعية قد تساعد في نمو موهبة الطفل أو المراهق أو تعطل ظهورها، وبالتالي عمد إلى تعديل نموذج " رينزولي " إلى نموذج اعتماد متبادل ثلاثي تبنى فيه السمات أو العوامل الشخصية، واقترح ثلاثة عوامل أخرى اجتماعية هي الأسرة وجماعة الأقران والمدرسة، واستغنى عن العوامل الشخصية المرتفعة للمقدرة العامة بالمقدرة العقلية العالية، وعن الالتزام بالمهمة بعامل أشمل هو الدافع الذي يحتوي على الالتزام بالمهمة والمخاطرة والمنظور المستقبلي وحسن التوقع والتخطيط.

يرى " جافي " أن تحول الاستعدادات الفطرية (المواهب) إلى أداء متميز (متفوق) في نشاط ما، يكون باستثمار الفرد لاستعداداته للتحكم في المهارات المتصلة بهذا النشاط، من خلال جملة من المحفزات يقسمها إلى:

أ- محفزات شخصية وتنقسم إلى مجموعتين:

- الشخصية (الاستقلالية والثقة بالنفس وتقدير الذات).
- الدافع (المبادأة والاهتمام والمثابرة).

ب- محفزات بيئية: تشمل الأشخاص الذين يتعامل معهم الفرد (الآباء، الاخوة، المدرسين وغيرهم)، والبيئة المادية المحيطة (ريفية، حضرية، نامية، متقدمة)، وأشكال الرعاية التربوية المتوفرة (تجميع، إثراء، تسريع)، الأحداث والوقائع الهامة إضافة إلى عامل الصدفة.

مما تقدم عن التفوق العقلي؛ يمكن استخلاص ما يلي:

1- اعتبار الذكاء العقلي في البداية أنه ذكاء عالي وتحصيل أكاديمي مرتفع، ليشمل بعد ذلك الاستعدادات والقدرات العقلية والإبداعية والتحصيلية والموسيقية والقيادية والنفس- حركية، ثم مستويات الأداء العالية.

2- التمييز بين التفوق العقلي لدى الأطفال واعتباره استعدادات عالية، وبين التفوق عند الراشدين واعتباره أداء متميزا في نشاطات معينة.

3- تركيز بعض التعاريف على المحددات الشخصية غير العقلية والبيئية مثل الالتزام بالمهمة (رينزولي)، الدافع والأسرة والمدرسة وجماعة الأقران (مونكس)، الصدفة والحظ (تاننبوم)، المحفزات الشخصية والعوامل الجوهرية (جانيه).

4- الاهتمام ببرامج الرعاية النفسية والتربوية للمتفوقين عقليا.

5- التمييز بين مصطلحي الموهبة (Talent) والتفوق (Giftedness)، حيث أن الموهبة هي استعداد فطري كامن في مجال أو أكثر من المجالات العقلية أو الإبداعية أو الوجدانية أو الحس- حركية، وأنها قاعدة التفوق الذي هو الأداء المتميز في نشاط معين من النشاطات الإنسانية (جانيه)[1].

3- التفوق العقلي والذكاء العام:

تباينت تصورات العلماء عن مفهوم الذكاء، يعرف " ابن الجوزي " الذكاء في كتابه " الأذكياء " ويتناوله في بيان معنى الذهن والفهم والذكاء، فيقول: " حد الذهن قوة النفس المهيأة المستعدة لاكتساب الآراء، وحد الفهم جودة التهيؤ لهذه القوة، وحد الذكاء جودة حدس من هذه القوة تقع في زمن قصير غير ممل، فيعلم الذكي معنى القول عند سماعه "، ويتضمن هذا التعريف في الواقع تعريفين متكاملين، الأول؛ وظيفي ويعني أن وظيفة الذكاء هي سرعة الفهم، والثاني؛ لغوي ويعني أن الذكاء هو تمام الشيء[2].

---

[1] عبد المطلب أمين القريطي: مرجع سبق ذكره، ص 133-141.

[2] مصطفى عشوي: مدخل إلى علم النفس المعاصر، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1994، ص 211-212.

ظهر اهتمام علماء النفس بالذكاء مع أوائل القرن العشرين مع ظهور مقاييس الذكاء الأولى، والتي مكنت من معرفة درجة ذكاء كل فرد، وهو ما كان له قيمة تطبيقية من عدة مجالات، وخاصة منها التطبيق التربوي.

يعتبر الذكاء تكوين مزمن كالطاقة والزمن، وهو ليس وحدات يمكن لمسها، فهو مجرد ولا يمكن تحديده أو قياسه بشكل مباشر، وإنما من خلال قياس النتائج المترتبة على سلوك الفرد.

يعرفه " وكسلر " (Wechsler) على أنه: " القدرة الإجمالية للفرد على القيام بتصرفات هادفة والتفكير بطريقة عقلية والتعامل مع البيئة تعاملا يتصف بالكفاءة "[1].

ويرى البعض أنه القدرة على إدراك العلاقات التي تربط بين الأشياء، ويعتقد البعض الآخر بأنه القدرة على تطبيق ما اكتسبه الفرد أو فهمه من خبرات سابقة على وضعيات جديدة. لقد اهتمت التعاريف بوصف الذكاء والتركيز على عمليات التعلم أو بالتأكيد على التفكير، فـ "شترن " (Stern) يتصور أن الذكاء هو القدرة على التكيف الإرادي مع الظروف الجديدة، ويقول " كلفن " (Colvin) بأنه القدرة على اكتساب التكيف مع المحيط، ويرى " وودرو " (Woodraw) بأنه القدرة على تعلم الخبرات، ويعرفه " إدواردز " (Edwards) بأنه القدرة على تبديل الأداء.

ويتفق " كلارك " (Clarke) مع " كلفن " بأن الهدف الأساسي للعقل هو جعل الفرد يتكيف مع بيئته المحيطة.

من التعريفات التي أكدت على التفكير نجد تعريف " هرينج " (Herring) الذي جاء فيه بأن أساليب الذكاء تتوافق مع عملية التفكير من حيث الاستقراء أو الاستنباط.

يعتبر " تيرمان " الذكاء بأنه القدرة على التفكير المجرد، ويعتبره " سبيرمان " (Sperman) بأنه القدرة على تجريد العلاقات والمتعلقات، أي الاستقراء والاستنباط، أما " بينيه " فيرى بأنه القدرة على فهم وابتكار وتوجيه السلوك بصورة هادفة، وكذلك النقد الذاتي، ويتصور " نيومان " (Neuman) الذكاء على أنه استعداد عام للتفكير المستقل

---

[1] كامل محمد محمد عويضة: سيكولوجية العقل البشري، دار الكتب العلمية، بيروت، 1996، ص 71-72.

والمبتكر والمنتج، وبالنسبة لــ " وكلسكر " فإنه القدرة الكلية التي يحتكم عليها الفرد للتصرف الهادف والتفكير بمنطق والتعامل مع البيئة بفعالية.

والملاحظ أن كل هذه التعريفات تتناول تكيف الفرد مع البيئة والقدرة على التعلم والتفكير المجرد واستخدام المفاهيم والرموز، وهي ليست تعريفات جامعة؛ لأن القدرة على التكيف مع البيئة والوضعيات الجديدة والقدرة على التعلم والقدرة على التفكير المجرد، هي كلها مظاهر للذكاء[1].

لقد اتجه العديد من الباحثين إلى تحديد التفوق العقلي في ضوء الذكاء العام، من مثل سيمشن 1941، هوبسن 1948، برسي 1949، هيلدرت 1952، بريدجز 1969، فرنون 1977، فريمان 1978، غير أن الآراء تباينت حول معامل الذكاء الذي يجب اعتماده لتحديد المتفوقين عقليا، حيث أن " تيرمان " حدد 140 نقطة ذكاء على اختبار ستانفورد بينيه بالنسبة لتلاميذ المدارس الابتدائية و135 نقطة بالنسبة لتلاميذ المدارس المتوسطة، بينما فضلت " هولنجورث " 130 نقطة ذكاء، ويوضح " بالدوين " بأنه يجب تبني 130 نقطة ذكاء، واعتبر " دنلاب " أن ذلك مبالغ فيه، وفضل 120 نقطة كحد أدنى لتحديد التفوق العقلي.

أخذ شيء من الإجماع يتبلور حول اختيار 130 نقطة ذكاء على اختبار فردي لفظي بانحراف معياري (15)، هو الأنسب لتحديد المتفوق عقليا من خلال مقاييس الذكاء.

يقول " لوسيتو " (1963) أن اختبارات الذكاء وحدها لا تكفي للكشف عن القدرات الفعلية للطلاب نتيجة ضعف مهارة القراءة أو قلة الاهتمام بالاختبار، لذلك فإنه بالإمكان أن يسهم المدرسون في المدارس لانتقاء المتفوقين مبدئيا بواسطة اختبارات الذكاء واختبارات التحصيل المقننة، ليتدخل المرشد النفسي المدرسي بعد ذلك لإجراء اختبارات أخرى، أو استعمال قوائم الملاحظة أو معرفة بعض السمات الانفعالية أو الدافعية للمتفوقين عقليا[2].

---

[1] خليل ميخائيل معوض: قدرات وسمات الموهوبين، ط2، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، 2002 ص 45-47.

[2] خليل عبد الرحمن المعايطة، محمد عبد السلام البواليز: مرجع سبق ذكره، ص 19-21.

4- أساليب الكشف عن المتفوقين عقليا:

هي عبارة عن محكات أو معايير تستعمل للتعرف على المتفوقين عقليا، ويمكن اعتبار المحك على أنه التعبير الفعلي للظاهرة محل البحث، أو هو المعيار الذي يحدد ما إذا كان فرد معين متفوقا عقليا، أو هو مستوى الأداء الذي يبلغه الفرد في نشاط ما يحظى بقبول وتقدير الجماعة[1].

ولغرض الكشف عن المتفوقين عقليا استعملت عدة محكات، منها:

1.4-محك الذكاء:

تعتبر الاختبارات والمقاييس من أهم المحكات وقد وضح " تايلور " (Taylor) أهميتها في الإرشاد النفسي على النحو التالي:

- تزويد المرشد بمعلومات ومعطيات تساعد في عملية التوجيه والإرشاد.
- تزويد المسترشد بمعرفة واضحة وصحيحة عن ذاته[2].

تستعمل اختبارات الذكاء كأدوات للملاحظة وتحليل مستوى الأداء الحالي للفرد المفحوص، بهدف تقدير إمكانياته المستقبلية وقدراته التوافقية مع متطلبات الحياة والمجتمع[3]. وأساس القياس الذي يقوم على الاختبار يتضمن فكرة مقارنة نتائج الأفراد بالنتائج المتوسطة لمجموعة أفراد مرجعية، وموقع كل فرد منها[4].

يعتبر " تيرمان " أهم من استعمل اختبارات الذكاء (مقياس ستانفورد- بينيه للذكاء)، وقال بأن المتفوق عقليا، هو من يصل إلى درجة على مقياس الذكاء، تصنفه ضمن أحسن 1% في مجموعته، واعتمدت " هولنجورت " الأسلوب نفسه لاختيار إحدى عينات دراساتها، فاستعملت اختبار الذكاء، إلا أنها تعاملت مع التفوق العقلي في ضوء القدرة على التعلم.

---

[1] خليل عبد الرحمن المعايطة، محمد عبد السلام البواليز: مرجع سبق ذكره، ص 202.

[2] فيصل عباس: مرجع سبق ذكره، ص 15.

[3] مقدم عبد الحفيظ: الإحصاء والقياس النفسي التربوي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2003، ص 197.

[4] Gaston MIALARET: La pédagogie expérimentale, Q.S.J, 2e édition corrigée, PUF, 1992 P 91-92.

2.4-محك التحصيل الدراسي:

يتعلق بالطلاب الذين يظهرون قدرات عقلية عامة ممتازة مكنتهم من تحقيق تحصيل دراسي مرتفع يظهر من خلال الدرجات العالية التي يحصل عليها الطالب في الاختبارات المدرسية[1]. تستخدم اختبارات التحصيل لمعرفة مدى ما تعلمه الفرد في المدرسة، بعبارة أخرى هي تقيس أثر التعليم في ظروف معينة على الفرد، ويجب التمييز بين الاختبارات التحصيلية المقننة التي تتصف بالشمولية وبين اختبارات المدرسة[2]. ومن الاختبارات التحصيلية هناك مجموعة استخدمت بشكل كبير على مستوى المدارس الثانوية، وتعرف باسم اختبارات الاستعدادات الفارقة وتتكون من ثمانية اختبارات منفصلة هي: التفكير اللغوي، القدرة العددية، التفكير التجريدي، التفكير المكان، التفكير الميكانيكي، السرعة والدقة الكتابية، الهجاد والجمل[3].

3.4-محك التفكير الابتكاري:

يقوم على الكشف عن المبدعين من الأطفال وما يتميزون به من مستوى مرتفع في الطلاقة والمرونة والأصالة في تفكيرهم، حيث يهدف المحك إلى الكشف عن الفرد المبدع ومدى اختلافه عن غيره في أسلوب التفكير.

4.4-محك الموهبة:

لم يعد التفوق العقلي محصورا في النجاح الدراسي فحسب، بل أصبح يشمل مختلف مواهب الطلاب التي مكنتهم من بلوغ مستويات عالية من الأداء في مجالات شتى يقدرها المجتمع.

---

[1] خليل عبد الرحمن المعايطة، محمد عبد السلام البواليز: مرجع سبق ذكره، ص 203.

[2] عبد الحفيظ مقدم: مرجع سبق ذكره، ص 213.

[3] أحمد هاشمي: علاقة الأنماط السلوكية للطفل بالأنماط التربوية الأسرية، دراسة ميدانية، دار قرطبة للنشر والتوزيع، الجزائر، 2004، ص 50.

تطورت المحكات الحديثة وصارت تميز بين عدة أنواع من الذكاء وتتناول الطالب في قدراته الخاصة، مثل القدرة العددية، القدرة على التفكير والتذكر والإدراك، وفي مختلف النشاطات الإنسانية الأخرى المهنية أو الفنية أو الحركية[1].

5.4-محك الأداء:

تعتبر أبحاث " جالتون " في مجال علم النفس الفارق من بين الدراسات التي تناولت تموقع الفرد من خلال أدائه على اختبار معين وضمن المجموعة التي ينتمي إليها، بهدف الاستشارة أو المساعدة النفسية أو التشخيص[2]. محك الأداء إذن ينتظر من الطلاب أن يتفوقوا في أداء معين وفي نشاط متخصص، مقارنة مع أقرانهم من العمر نفسه. لقد فرض هذا المعيار نفسه إلى درجة أن تعاريف التفوق العقلي أصبحت تتضمن مستوى الأداء الفعلي في أي نشاط يقدره المجتمع.

إن عملية الكشف عن الطلاب المتفوقين عقليا ليست بالأمر السهل، وذلك نظرا لاختلاف الباحثين في تعريف التفوق العقلي وفي طرق الكشف عنه، ويبقى الاهتمام بالطفل الموهوب في مراحل النمو المبكرة للتعرف عليه من خلال بعض صفاته الظاهرة، من أهم الأساليب التي تساعد في الكشف عن التفوق العقلي، وهنا يأتي دور طرفين هامين هما:

-أ دور الوالدين:

من خلال ملاحظة تفوق الطفل في الكلام، والقدرة على الابتكار والتحليل والخيال، والفضول المعرفي الزائد، والإقبال على القراءة وحب الكتب، والاهتمام بالزمن والوقت، وتمام حالته الصحية، وقدرته الكبيرة على التركيز، وهي كلها إشارات ينبغي الاهتمام بها وعدم إهمالها.

---

(1) خليل عبد الرحمن المعايطة، محمد عبد السلام البواليز: مرجع سبق ذكره، ص 203- 204.

(2) Maurice REUCHLIN: Introduction à la recherche en psychologie, éditions Nathan, Paris, 1992, P 184.

ب- دور المدرسة:

مهما يكن يبقى تقدير الوالدين نسبي وغير كاف بسبب محدودية المعرفة وعدم استعمال المقاييس العقلية اللازمة، فتأتي مسئولية المدرسة لتكمل هذا النقص بالرغم من كثرة المشاغل وذلك نظرا لإمكانية الحصول على الكثير من البيانات عن الوالدين ومختلف المتخصصين من نفسانيين واجتماعيين وأطباء ومختلف النوادي والمؤسسات التي قد ينتمي إليها الطفل[1].

وحتى يكتمل الأطراف المحيطين بالطفل، هناك الأقران وزملاء الدراسة، الذين يتعامل معهم الطفل عن قرب داخل الصف الدراسي وخارجه، ويتقاسم معهم العديد من النشاطات الدراسية وغير الدراسية، وهو ما يسمح بمعرفة بعضهم للبعض الآخر خاصة في جوانب التميز والتفوق. فيطلب إليهم التحدث عن زملائهم وتحديد المتفوقين في مجال من المجالات، ومن أجل تحري الدقة والتحكم في ترشيحات الأقران توضع بعض المعايير والأسس في صيغة مجموعة من الخصائص؛ مثل اليقظة وقوة الملاحظة، سرعة التعلم والاستيعاب، التمتع بروح الدعابة والمرح، الاستقلالية في التفكير والتصرفات، المثابرة والجد والإخلاص في العمل، إنجاز الأعمال بسرعة وفي وقت أقل، اقتراح حلول غير شائعة للمشكلات، وغيرها من سمات المتفوقين.

يضاف إلى كل ما سبق؛ تقرير السيرة الذاتية، ويعني تسجيل كل إصابات الطفل اللفظية وتقاريره المكتوبة، وما تحتويه من هوايات وميول وقراءات ونشاطات وعلاقات شخصية، ومن أجل تحري الدقة يمكن اللجوء إلى بعض الأسئلة التي تدور حول؛ الهوايات المفضلة، المشاركة في الجماعات المدرسية، كيفية قضاء العطل وأوقات الفراغ، الاهتمام بقراءة الكتب والمجلات، ممارسة النشاطات الفنية، الاهتمام بالصور والرسوم، زيارة المتاحف والمعارض، الاهتمام بالموسيقى وممارسة العزف، الطموح والتخطيط للمستقبل، وغيرها. ويمكن الاستعانة بمقاييس تقدير الذات من مثل اختبار " تورانس " (Torrance)، ولقد استخدمت عدة استمارات لسيرة الحياة لغرض الكشف عن المتفوقين، مثل استمارة " تايلور " المتكونة من 90 عبارة تشمل تنشئة الفرد وسيرة حياته والأسرة

[1] خليل عبد الرحمن المعايطة، محمد عبد السلام البواليز: مرجع سبق ذكره، ص 204-206.

والتعليم، وقائمة " شيفر " و" أنستازي " (Schaefer & Anastasi) (1968) المتكونة من 165 سؤالا تشمل خمسة محاور هي: خصائص الجسم وتاريخ الأسرة والتعليم، النشاطات في أوقات الفراغ ومختلف الاهتمامات، والتخطيط للمستقبل[1].

إن اختلاف الباحثين في تحديد مفهوم التفوق العقلي، فتح المجال واسعا أمام المزيد من الأبحاث العلمية المتصلة بهذا الموضوع، ولقد كان لهذا الاختلاف شيء من الفائدة، من حيث تنوع البرامج التربوية وأساليب الكشف عن الطلاب المتفوقين، ويمكن إجمال المعايير التي اعتمدت في الأوساط العلمية ومختلف دول العالم، فيما يلي:

- معامل ذكاء مرتفع من 120 إلى 140 فأكثر.
- تحصيل دراسي مرتفع، يصنف التلميذ ضمن 3 أو 5% من زملائه في الصف نفسه.
- استعدادات عقلية مرتفعة في التفكير الابتكاري.
- استعدادات عقلية مرتفعة في القيادة الاجتماعية.
- استعدادات عقلية مرتفعة في الفنون أو الأداء، أو اللغات أو العلوم أو الرياضيات.

وتستعمل من أجل ذلك عدة طرق وأدوات؛ منها:

- ملاحظات الوالدين.
- ترشيحات الأقران.
- التقارير الذاتية.
- ترشيحات المعلمين.
- مقاييس الذكاء.
- ترشيحات الخبراء.
- مقاييس التفكير الابتكاري.
- الاختبارات التحصيلية.

اختلف الباحثون في وضع نسبة محددة للطلاب المتفوقين من خلال استعمال تلك المحكات، فقال " وارد " (Ward) أن النسبة قد تصل إلى حوالي 10%، وتصور

[1] عبد المطلب أمين القريطي: مرجع سبق ذكره، ص 166-168.

" تورانس " أنها يمكن أن تكون في حدود 20%، بينما رأى " تايلور " أنها في حدود 30 % من مجمل السكان[1].

5- مراحل الكشف عن المتفوقين عقليا:

للكشف عن المتفوقين عقليا يجب المرور بعدة مراحل هي:

1.5-مرحلة المسح:

تتضمن الاختبار المبدئي للأطفال الذين يمكن أن يكونوا متفوقين، وذلك وفقا لملاحظات الوالدين أو ترشيحات المعلمين أو ترشيحات الأقران أو المختصين النفسيين والاجتماعيين والرياضيين، أو نتائج مقاييس الذكاء الجماعية، واختبارات التحصيل الدراسي.

2.5-مرحلة التشخيص:

تأتي لتسد النقص الذي يمكن أن تخلفه المرحلة الأولى، حيث تطبق مقاييس فردية مقننة للذكاء، أو القدرات الابتكارية، أو استعدادات التحصيل الدراسي العام، أو في مادة معينة مثل الرياضيات أو العلوم أو اللغات، زيادة إلى مقاييس الشخصية للتعرف على الخصائص المزاجية الدافعية المتصلة بالتفوق، للحصول على صورة شاملة لأبعاد الشخصية ومعرفة أسباب التفوق في مختلف المجالات.

3.5-تحديد الحاجات:

يعني التعرف على حاجات الطفل التربوية والتعليمية في مجال التفوق العقلي، وحاجاته النفسية والإرشادية بناء على نتائج اختبارات الشخصية وتقدير الذات ومستوى دافع الإنجاز، وحاجاته الاجتماعية حسب المعلومات التي تم التوصل إليها من خلال الظروف الأسرية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية.

---

[1] أحلام رجب عبد الغفار: مرجع سبق ذكره، ص 33-35.

4.5-اختيار البرنامج:

حيث يوجه الطفل للاستفادة من برنامج تربوي مناسب لحاجاته الخاصة، والحصول على الخدمات التعليمية والإرشادية اللازمة لاستعداداته وميوله ومجال تفوقه، فالطفل المتفوق في الذكاء العام والتحصيل الدراسي يوجه لبرامج التسريع وتجاوز الصفوف في سلم التعليم والطفل الذي له استعداد خاص يلحق ببرامج الإثراء في الرياضيات أو العلوم أو اللغات عند آخر اليوم الدراسي.

5.5-التقويم:

يقصد به محاولة التعرف على مدى استفادة الطفل من البرامج التي خضع لها، ويكون ذلك بملاحظة القدرة على الفهم والاستيعاب، وحجم المشاركة في النشاطات، أو بإجراء اختبارات التحصيل المقننة، وفي حالة ما إذا لم يتحقق النجاح لأسباب تعود إلى البرنامج نفسه، يحال إلى برنامج آخر[1].

6- سمات المتفوقين عقليا:

يتميز المتفوقون عقليا عن غيرهم بمجموعة من السمات، هي:

1.6-الخصائص الجسمية:

يعد التكوين الجسمي للمتفوقين عقليا أحسن مقارنة بالعاديين، كالطول على سبيل المثال، ويسير نموهم الجسمي والحركي بمعدل أفضل إلى حد ما من العاديين، مثل البروز المبكر للأسنان وكذلك الشأن بالنسبة للمشي والكلام، كما يشعر المتفوقون عقليا بالصحة الجيدة حتى بعد تجاوز سن الخمسين.

لقد أثار هذا التمييز في التكوين الجسمي والحالة الصحية العامة اهتمام العديد من الباحثين، فكان موضوع الكثير من الدراسات، ومنها دراسة " أدجرتون " وآخرين (1947)، والتي كشفت أن الطلاب المتفوقين في مرحلة التعليم الثانوية أفضل صحيا مقارنة بالعاديين، وكانت الفروق في المتوسطات من حيث الأطوال والأوزان لصالح المتفوقين. وفي دراسة قام بها " لايكوك " و" كايلور " (1964)، حيث تناولا الفروق بين

---

[1] عبد المطلب أمين القريطي: مرجع سبق ذكره، ص 177-179.

المتفوقين عقليا وأشقائهم في بعض الجوانب الجسمية مثل الطول والوزن، وتكونت العينة من 81 زوجا من طلاب المرحلة الثانوية، كل زوج يتشكل من طالب متفوق عقليا وشقيق له ليس بمتفوق عقليا، وأسفرت النتائج عن فروق بسيطة بين المجموعتين في الجوانب الجسمية لصالح المتفوقين عقليا، لكن من دون دلالة إحصائية، فتم استخلاص أن التميز الصحي للمتفوقين عقليا؛ لا يقتصر عليهم فحسب وإنما يشمل أيضا أفراد أسرهم وإن كانوا من غير المتفوقين.

2.6-الخصائص العقلية:

يتميز المتفوقون عقليا عن غيرهم في العديد في الخصائص، والتي من أبرزها السمات العقلية، حيث يزيد معدل النمو العقلي لدى الطفل المتفوق عقليا عنه لدى الطفل العادي، فالاعتماد على اختبارات الذكاء، فإن معامل ذكاء الأطفال العاديين يتراوح بين 85 إلى 115 بالتقريب، في حين قد يتجاوز لدى المتفوقين عقليا 120. ويتميزون أيضا بقدرة على التركيز تتجاوز تلك الملاحظة عند العاديين في السن نفسها، وكذلك الشأن بالنسبة لإدراك العلاقات المتعددة الأوجه الموجودة بين مكونات الوضعيات المختلفة، وهو ما يساعد على القدرة في حل المشكلات.

في دراسة لــ " محمد نسيم رأفت " و" عبد السلام عبد الغفار " و" فيليب صابر " (1965) تناولوا فيها الفروق بين المتفوقين عقليا والعاديين من الذكور والإناث في القدرة على التفكير الابتكاري، واعتمدوا على التحصيل الدراسي المتمثل في الدرجات على امتحان الشهادة الإعدادية، وتكونت العينة من 139 طالبا و87 طالبة من السنة الأولى بالتعليم الثانوي، وكان معدل العمر خمس عشرة سنة، وتم استخدام اختبار القدرة على التفكير الابتكاري من إعداد " عبد السلام عبد الغفار " (1965) والذي يقيس الطلاقة والمرونة والأصالة، وأظهرت النتائج ارتفاع درجات المتفوقين عقليا عن درجات العاديين في الطلاقة التعبيرية والطلاقة الفكرية والأصالة، كما كشفت ارتفاع درجات المتفوقات عقليا عن درجات العاديات في الطلاقة اللفظية والطلاقة التعبيرية والطلاقة الفكرية والمرونة التلقائية والأصالة.

اشتغل باحثون آخرون بدراسة الفروق بين المتفوقين عقليا والعاديين في القراءة، وبينت الدراسة وجود فروق بين المجموعتين في القراءة من حيث المجال في الوقت والمستوى أو الحجم، وعبّر 50% من مجموعة المتفوقين عن أنهم تمنوا لو أتيحت لهم فرصة القراءة قبل الدخول إلى المدرسة الابتدائية، وفي دراسة لـ " بارب " (1952) شملت عينة تتكون من 1030 طالبا وطالبة من التعليم الثانوي معامل ذكاء كل منهم يساوي أو يتجاوز 130، تبين أن 47% من الطالبات و33% من الطلاب كانوا قد تعلموا القراءة قبل الدخول إلى المدرسة الابتدائية، وأن الذين لم يتعلموا القراءة قبل التمدرس تمكنوا من القراءة خلال السنة الأولى ابتدائي، وأن 3% من أفراد العينة تعلموا القراءة دون مساعدة من أحد، و5% بمساعدة الآباء و18% بمساعدة الأمهات.

وفيما يتعلق بحجم القراءة، فقد توصل " تيرمان " من خلال دراسته الطولية، أنه في ظرف شهرين من الزمن تمكن المتفوقون من قراءة ضِعف ما قرأه العاديون من العينة نفسها.

يهتم المتفوقون عقليا بقراءة متنوعة، تشمل العلوم، التاريخ، القصص، الروايات الحديثة وغيرها، وأهم ما توصلت إليه الدراسات في موضوع القراءة عند المتفوقين، أنهم يتعلمون القراءة في سن مبكرة، ويملكون ميلا غير عادي للقراءة، وميلا مبكرا لقراءة كتب الكبار، كما يتسمون بالمطالعة الواسعة وفي مختلف المجالات.

يعتبر التحصيل الدراسي من أهم علائم التفوق العقلي للطفل، خاصة عندما يدرس التفوق العقلي في أوساط الطلاب، بل ويمكن اعتبار التحصيل الدراسي واحدا من أهم محكات التفوق العقلي، حيث أنه المجال الحيوي الذي يعبر فيه الطفل عن ذكاءه، والباحثون الذين يعتمدون الذكاء كمحك للتفوق العقلي لا ينكرون ذلك، بل وقد يستخدمون التحصيل الدراسي لدراسة صدق الاختبارات، وحسب دراسة " ويتي " فإن الطفل المتفوق عقليا يفوق زميله العادي في اختبارات الذكاء وفي اختبارات التحصيل، وأن التفوق التحصيلي يستمر إلى المراحل الدراسية اللاحقة، حيث يحصل الطلاب المتفوقون على الجوائز في الجامعات ومنهم من يواصل الدراسة العليا ويحوز على أعلى الدرجات العلمية. ويقول " ويتي " بتميز المتفوقين عقليا وفي سن مبكرة القدرة على اكتساب القراءة

في وربما من دون مساعدة أحد، وارتفاع الحصيلة اللغوية في، وارتفاع القدرة على استخدام الجملة التامة، والإقبال على الكتب، والدقة في الملاحظة، والقدرة على التذكر وتركيز الانتباه وإدراك العلاقات وتنوع الميول[1].

إن التقدم في النمو العقلي بالنسبة للأطفال المتفوقين عقليا يضعهم في وضعية مميزة، تتمثل في عدم الانسجام في مختلف جوانب النمو، وهو ما يظهر على مستوى الفرد وينعكس على علاقاته الاجتماعية وعلى البيئة المحيطة. إن العمل على فهم عدم الانسجام في النمو، يسمح بفهم الصعوبات التي تواجه النمو المتوازن، وبالتالي أوجه الضعف لدى هذه الفئة من الأطفال[1].

3.6-الخصائص الانفعالية- الاجتماعية:

اهتمت العديد من الدراسات بهذا الجانب، حيث استخدمت العديد من الاختبارات والمقاييس والأدوات السوسيومترية من أجل التعرف على خصائص شخصية المتفوق عقليا.

لقد كان يشيع وجود علاقة ارتباطية بين التفوق العقلي والاضطرابات الانفعالية- الاجتماعية، إلا أن الدراسات بينت عكس ذلك، وهو وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التفوق العقلي والسمات الانفعالية والاجتماعية المتوازنة، ومن أهم ما تم التوصل إليه ما يلي:

- قدرة المتفوقين عقليا على بلوغ مستويات مرتفعة في التكيف الاجتماعي.
- اتصاف المتفوقين عقليا بصفات مرغوبة من قبل المجتمع أكثر من غيرهم؛ مثل:

أ- الحساسية الاجتماعية الزائدة.

ب- القدرة على تحمل المسئولية.

ج- الأمانة وأهلية الثقة.

---

[1] خليل عبد الرحمن المعايطة، محمد عبد السلام البواليز: مرجع سبق ذكره، ص 55-61.

[1] Jean Charles TERRASSIER: Les enfants surdoués, ou la précocité embarrassante, les éditions ESE, Paris, 1981, P 9.

د- الثبات الانفعالي.

ه- التوازن الانفعالي والاجتماعي.

- اتصاف المتفوقين عقليا بمستويات مرتفعة من الثقة بالنفس، والمثابرة والعزيمة والتفاؤل والمرح والعطف ورقة المشاعر، والشعبية والأهلية لتبوء مراكز القيادة.

- بلوغ الطفل المتفوق عقليا في سن تسع سنوات مستوى معين، لا يصل إليه الطفل العادي إلا في سن الثانية عشرة.

وجاء في تقرير " تيرمان " عن الحالة النفسية لأفراد عينته بعد مضي خمسة وعشرين سنة، ووصول أولئك الأفراد إلى الأربعينيات من العمر، أن حوالي 77.9% من الذكور و80% من الإناث، حالتهم النفسية حسنة، وتكيفهم لحياتهم طيب، وأن نسبة من أصيبوا باضطرابات انفعالية أقل مما يتوقع لدى الأفراد العاديين.

تؤيد " هولنجورت " ما توصل إليه " تيرمان "، من حيث أن الأطفال المتفوقين عقليا يتميزون عن العاديين بالنضج المبكر في مختلف جوانب الشخصية، وبارتفاع مستوى النضج الانفعالي والاجتماعي.

يمتلك الأطفال المتفوقون قدرة كبيرة على التكيف، إذا توفرت لهم الظروف الملائمة، فاضطراب التكيف لا يرجع إلى التفوق العقلي وإنما إلى نوع المعاملة التي يتلقاها الطفل، والتي تؤدي إلى سوء التوافق، سواء كان هذا الطفل متفوقا أو عاديا.

أوضحت دراسة أجراها " لايتفوت " (1951) قام فيها بمقارنة مجموعة من الطلاب المتفوقين في بعض الصفات الشخصية؛ مع مجموعة من الطلاب العاديين، وتكونت العينة من 48 طالبا متفوقا تراوحت معاملات ذكائهم بين 120 و200 بمعدل 147، 56 طالبا عاديا تراوحت معاملات ذكائهم بين 68 و104 بمعدل 88، وأسفرت النتائج عن تميز الطلاب المتفوقون عقليا عن العاديين في؛ القيادة، المبادأة، الثقة بالنفس، حب الاستطلاع، الشجاعة، الاستقلالية، والثبات الانفعالي.

بينت دراسة أجراها " ميلر " أن مستوى التكيف الاجتماعي لدى الأطفال المتفوقين عقليا أحسن منه لدى الأطفال العاديين، وفي دراسة قام بها " محمد نسيم رأفت " و" عبد السلام عبد الغفار " و" فيليب صابر " (1967) عن سمات الشخصية التي تميز الطلاب المتفوقين تحصيليا ذكورا وإناثا عن الطلاب العاديين في التعليم الثانوي، حيث تكونت العينة من 265 طالبا وطالبة شملت 70 متفوقا و66 متفوقة و66 عاديا و63 عادية من طلاب وطالبات التعليم الثانوي، وتم استخدام مستوى التحصيل الدراسي كمحك عوضا عن التفوق العقلي مع تثبيت عاملي السن والمستوى الاجتماعي والاقتصادي، وأسفرت النتائج عن تميز المتفوقين تحصيليا عن العاديين في مستوى الذكاء المرتفع والمثابرة والإصرار والاستقلالية، وكشفت الدراسة تميز الطالبات المتفوقات عن العاديات في مستوى الذكاء المرتفع وتقبل مطالب المدرسة والمثابرة والواقعية والاستقلالية والتوازن الانفعالي وأوضحت دراسة قام بها " محمد علي حسن " (1970) أن المتفوقين تحصيليا يتفضلون العاديين في قدرة التكيف الاجتماعي.

كشفت دراسة أجراها " أديب الخالدي " (1972)، حيث تكونت العينة من 1000 طفل من تلاميذ المرحلة الإعدادية بالعراق، أن التفوق العقلي الذي تم تحديده بمحك الذكاء له علاقة ارتباطية موجبة مع الاعتماد على النفس والشعور بالقيمة الذاتية والتحرر من الميول المضادة للمجتمع، والشعور بالانتماء والخلو من الأعراض العصابية والتكيف الشخصي بصفة عامة.

يتبين إذن؛ أن التفوق العقلي في ضوء الذكاء أو التحصيل الدراسي يرتبط بعدة سمات أهمها؛ التصميم والمثابرة والاعتماد على النفس والاستقلالية والثبات الانفعالي والتكيف الاجتماعي السليم[1].

7- العوامل المحددة للتفوق العقلي:

يؤكد كل من " أمادو " و" روي " (Amado & Roy) على أن الدراسة المعمقة لكل حالة، لا يجب أن تغفل أي جانب أو ظرف أو حدث، مثل السلوك داخل المنزل والمدرسة

(1) خليل عبد الرحمن المعايطة، محمد عبد السلام البواليز: مرجع سبق ذكره، ص 61-65.

ونشاطات اللعب مع الكبار ومع الصغار، والسيرورة التاريخية للسلوك منذ الولادة، والسلوك في الوضعيات الجديدة وغيرها[1].

هناك إذن عدة عوامل وراثية وبيئية في تحديد التفوق العقلي والتأثير فيه، يمكن إجمالها على النحو التالي:

1.7-العوامل الوراثية:

على العموم فإن للخصائص الوراثية أهمية كبيرة في تكوين الشخصية وفي تحديد السواد والانحراف والمزاج وغيره (...) ويمكن تعديل معدل نمو الخصائص الوراثية عن طريق عوامل بيئية مرغوبة أو غير مرغوبة، وذلك نظرا لوجود تفاعل بين النضج والتعلم[2].

وفي سياق التفوق العقلي تتمثل العوامل الوراثية في الموهبة التي هي عبارة عن استعداد طبيعي أو قدرة فطرية في مجال من المجالات التي يقدرها المجتمع، والتي تهيئ الفرد لبلوغ مستويات أداء متميزة، إذا تعزز هذا الاستعداد بالعوامل الشخصية والدافعية والشروط البيئية الملائمة.

ومن أهم المجالات التي يقدرها المجتمع؛ المجال العقلي والتحصيل الدراسي والتفكير الابتكاري والقيادة الاجتماعية والفنون البصرية والأدائية والمهارات النفس حركية أو الرياضية أو غيرها.

تظهر الاستعدادات في مراحل النمو المبكرة، وتبقى في حالة الكمون حتى سن المراهقة إذا لم تجد الظروف الملائمة لكي تتحول إلى أداءات متميزة في مجال من المجالات، وتلاحظ الاستعدادات في اهتمامات الطفل وطموحاته وتطلعاته وأسئلته واستعماله لطرق تخصه في حل المشكلات أو مسائل الحساب، وفي بعض الأعمال اليدوية، كما تلاحظ في أسلوب حديثه وما يرويه من قصص وخيالاته وحركاته وأسلوبه في التصرف بالوضعيات المختلفة. ويمكن التأكد من تميز الطفل المتفوق عقليا من خلال

(1) Jean Marie PAISSE: L’univers symbolique de l’enfant arrièré mental, édition Dessort & Mardaga, Bruxelles, 1975, P 17.

(2) محمد أحمد محمد، إبراهيم سعفان: الإرشاد النفسي للأطفال، ج1، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2001، ص 182-183.

إخضاعه لاختبارات الذكاء والتفكير الابتكاري وقوائم تقدير الخصائص السلوكية، مثل العفوية والحيوية والاهتمام والاستمتاع بالعمل والنشاط.

قام " تورانس " بوضع جملة من العلامات التي تساعد في التعرف على التفوق والقدرات الابتكارية عند الأطفال، ومنها:

- القدرة على تمثيل المشاعر والأفكار بالرسوم.
- القدرة على إضفاء بعد الحركة والفعل في الرسوم.
- تعبير الرسوم وعناوينها عن أفكار ومشاعر الطفل.
- القدرة على إخراج رسوم بأبعاد بصرية غير عادية.
- خصوبة الخيال وتنوعه.

ويتوقف تحقيق الفرد لمستويات عالية من التفوق والإبداع في مختلف المجالات على تلك الاستعدادات، لأن كل متفوق هو موهوب، وليس كل موهوب متفوق بالضرورة، لأن تنمية القدرات الكامنة يعتمد على العديد من العوامل الأخرى التي تحولها من مجرد الاستعداد إلى التفوق في الأداء الفعلي.

2.7-العوامل الشخصية:

تتمثل في المميزات الدافعية الضرورية للتفوق والإبداع، فلقد بينت العديد من الدراسات أن المتفوقين عقليا يتفضلون على من هم في نفس أعمارهم في الثقة في النفس[1]، التي هي على قدر من الأهمية لأنها سبب الحياة النفسية الهادئة، وهي تشعر الفرد بالمنعة، وتجعله يتصرف بدراسة وحكمة في كل حركة أو كلمة أو قناعة، التي بدورها تعزز الثقة بالنفس[2]. ويتفضلون في مستوى الطموح المرتفع، والاستقلالية، والسيطرة والاكتفاء الذاتي، والشجاعة، والإقدام، والمثابرة، وقوة العزيمة، وحب

---

[1] عبد المطلب أمين القريطي: مرجع سبق ذكره، ص 144-146.

[2] منصور المزيدي: عجائب الثقة بالنفس، دار ابن حزم، بيروت، 2005، ص 19-20.

الاستطلاع، والخيال، والخصوبة الفكرية، وتعدد الاهتمامات، وروح الدعابة، والتقدير الموجب للذات، وتوكيد الذات، وارتفاع الدافع للإنجاز[1].

3.7-العوامل الأسرية:

لفهم مدى عدم تكيف الطفل أو المراهق في المدرسة، ينبغي ربطه بدينامية العلاقة داخل الأسرة[2]. إن الأسرة هي البيئة التي تتشكل فيها الشخصية القاعدية للطفل وللفرد، وفيها يشبع حاجاته وينمي استعداداته وقدراته، ويؤكد الباحثون من مثل " كورنل " (Cornell) (1991) و" كرك " (1997) على أن الموهبة تنمو وتتطور من خلال العوامل البيئية والتي تعتبر الأسرة من أهمها[3].

في كثير من الحالات تطالب الأسرة الابن بأكثر مما ينبغي من المذاكرة، وهي تهتم بالجانب الدراسي أكثر مما تهتم بحياة الابن وشخصيته ويتم إغفال أن الدراسة لا تشكل إلا جانبا واحدا من جوانب الشخصية المتعددة، مثل الجانب الجسمي أو النفسي أو الاجتماعي أو الاقتصادي أو المهني، ولا يتحقق توازن الشخصية بالتكامل بين كل تلك الجوانب[4].

وداخل الأسرة نفسها هناك أسباب محددة للموهبة مثل أساليب الآباء في تربية وتنشئة الأبناء واتجاهاتهم نحو مؤشرات الموهبة والتفوق، واهتمامهم من عدمه بتوفير الوسائل الضرورية لتنمية الموهبة، وحرصهم من عدمه على إشباع الحاجات النفسية للأبناء.

إن أساليب التنشئة الوالدية الصحيحة تؤثر بوضوح على استعدادات الطفل الموهوب، فالتسامح الذي يظهره الآباء تجاه سلوكات أبنائهم غير المألوفة وحثهم على الاستقلالية، وتركهم يعبرون عن أنفسهم بحرية، ويتصرفون بعفوية في مناخ اسري يتسم بالمرونة والمساندة والإثابة والعطف والمودة، كل ذلك من شأنه أن ينمي قدرات الأبناء واستعداداتهم الإبداعية. في حين أن الأساليب الوالدية غير الصحيحة في تربية الأبناء مثل

---

[1] عبد المطلب أمين القريطي: المرجع نفسه، ص 146.

[2] هوغيت كاغلار: مرجع سبق ذكره، ص 65.

[3] عبد المطلب أمين القريطي: مرجع سبق ذكره، ص 146-147.

[4] عبد الرحمن عيسوي: الإحصاء السيكولوجي التطبيقي، دار النهضة العربية، بيروت، 1989، ص 278.

التسلط، واللجم، والإجبار والتهديد والإيذاء البدني والنفسي والاستبداد، تضر بشخصية الطفل من حيث ضعف الثقة بالنفس والشعور بالنقص والتقدير السالب للذات، وتسيء إلى قدراته العقلية نمن حيث تقييد الخيال والحد من حب الاستطلاع والمبادرة وتعطيل استعدادات التفوق العقلي وما يتصف به من أصالة ومرونة وطلاقة. والأسر التي تفضل نمط التفكير الاتفاقي تدفع بطفلها الموهوب إلى التخلي عن أفكاره استجابة لمتطلباتها[1].

إن الأب المتشدد يقوم بمعاقبة ابنه بمجرد صدور سلوك منه لا يرضيه ويوجه إليه التوبيخ الشديد والإنذار بالعقاب وعدم التساهل والتسامح، ومن دون أن يسأله عن سبب تصرفه[2].

ورفض الطفل أو المراهق من قبل أبويه حسب " مانوني " (Mannoni)، يأخذ عدة أشكال قد لا تلفت الانتباه في العادة، مثل عدم الاهتمام، الإهمال، عدم المساعدة، النقد، التوبيخ، العقاب، التهكم، الإبعاد، عدم الاهتمام بصحته، ومظهره، وتربيته، ولا يتم تقديره أو تقييمه. وفي بعض الأحيان يأخذ الرفض شكل الحماية المفرطة من قبل الأمهات المتسلطات اللاتي يمارسن على أبنائهن اضطهادا عاطفيا حقيقيا، ووضع كهذا يجعل الطفل ينمو في جو غير طبيعي، يتمثل في التدخل المستمر للكبار في حياته، وهو ما يسمى بالطفل " المحتضن "، إن هذه الحماية المفرطة تؤدي إلى إخراج الطفل عن محيطه الطبيعي، إلى عالم غير حقيقي يترجم فيما بعد بالاغتراب أو الشعور بالاغتراب تجاه الواقع[3].

وللطفل الموهوب أيضا حاجاته النفسية التي يجب أن تلقى داخل الأسرة، مثل الحاجة إلى التعبير عن الذات، والحاجة إلى الشعور بالأمن، والحاجة إلى المساندة والفهم والتقبل والتقدير، والحاجة إلى الاختلاف والتميز عن الآخرين في الاهتمام والفكر والأداء، والتي يمكن أن تؤدي إلى الانعزال والشعور بالتوتر والقلق.

---

(1) عبد المطلب أمين القريطي: المرجع نفسه، ص 146-147.

(2) أحمد هاشمي: مرجع سبق ذكره، ص 50.

(3) Denise LOUANCHI: Eléments de pédagogie, office des publications universitaires, Alger, 1994, P 183-184.

لكي ينمو الطفل الموهوب نموا سليما، يجب تفهم حاجاته والعمل من أجل إشباعها، يقول " تورانس " (1962) أن عدم إشباع حاجات الطفل وعدم توفير الجو الآمن لتنمية استعداداته غير العادية، يدفع بالطفل إلى التخلي عن إبداعه. ومن ثمة فإن البيئة الأسرية تساعد على تنمية استعدادات الطفل الموهوب من خلال ما يلي:

1- إشباع الحاجات النفسية للطفل وتوفير جو الأمن والتفهم والتقبل.

2- إزالة الشعور بالخوف والقلق والميل إلى الانسحاب. ويكون ذلك من خلال:

أ- تقبل استجابات الطفل غير المألوفة للوضعيات المختلفة.

ب- مساندة ثقة الطفل بنفسه وتنمية شعوره بالكفاءة.

ت- تشجيع الطفل على إقامة علاقات اجتماعية مع غيره من أقرانه.

ث- مساعدة الطفل على تنمية المهارات الضرورية للتفاعل الاجتماعي.

3- احتـــرام أفكـــار الطفـــل الإبداعـــية في أي مجال كان، وحثه على القيام بالنشاطات التي تتصل باهتماماته واستعداداته.

4- توفير المصادر الثقافية داخل الأسرة وتنويعها، من أجل زيادة فرص الطفل للتعبير عن فضوله وحبه للاستطلاع.

5- إتباع أسلوب صحيح في تنشئة الطفل من حيث التسامح، والتقبل، والتشجيع، والاستقلال، والاهتمام.

6- السعي إلى ترسيخ سمات الشخصية المساعدة على التفوق، مثل المبادأة، والمثابرة، والثقة بالنفس، والفضول، والقدرة على تحمل الغموض[1]، والتحكم في الذات الذي يعني في المقام الأول القدرة على اتخاذ القرارات بعناية وتبصر[2].

---

(1) عبد المطلب أمين القريطي: مرجع سبق ذكره، ص 149-150.

(2) Paul Clément PAGOT: Op.cit, P 13.

إن نمو الطفل وتكيفه وسعادته مرتبط إلى حد كبير بأسرته، من حيث النمط الذي تتبعه الأسرة في علاقتها مع الطفل، والذي من شأنه أن يؤدي إلى السعادة والسواد أو إلى الاضطراب والقلق[1].

4.7-عوامل مدرسية:

ليست المدرسة المكان الذي يفرغ فيه الطالب عدوانيته فحسب، بل إنها المكان الذي تتكشف فيه الصراعات العائلية، وكثيرا ما تكون المشكلات المدرسية إشارة على وجود اضطرابات عميقة في شخصية الطفل سببها العلاقة مع الأبوين[2]. وتعتبر المدرسة المؤسسة الاجتماعية الثانية بعد الأسرة، التي تعنى بتربية وتنشئة الطفل بصورة صحيحة، ومن ثمة يبرز دورها الهام في رعاية التفوق العقلي أو إهماله وتضييعه.

كشف " لونفيلد " و" برايتون " (1975) أن كل طفل يأتي إلى الدنيا وهو مزود باستعدادات الابتكار، وأن كلا من الأسرة والمدرسة يعملان على تشجيعها أو تعطيلها وتبديدها، فالبرامج التربوية عامة لا تتيح المجال أمام الطفل لكي يسأل ويستفسر، بل إن الذي يسأل هو المعلم، ولذلك يجب تكوين المعلمين على اكتساب مهارات تسمح بتشجيع الأطفال على حب الاستطلاع.

يوضح " تورانس " (1965) أن أسلوب المسايرة الذي تنتهجه المدرسة لا يتناسب مع التفكير الابتكاري، وأن على المعلمين تعليم الطفل المسايرة الاجتماعية لفرض التكيف وفي الوقت نفسه إتاحة الفرصة أمامه من أجل المغايرة الفكرية، ويقول " تورانس " بأن المعلمين عامة لا يتقبلون التلميذ المبتكر، وإنما يشجعون التلميذ المساير، وهو ما يعطل نمو استعدادات الأطفال الابتكارية.

يقول " سبرنجر " و" وينرنبرغ " (1967) أن الجو المدرسي الذي يشيع فيه التسامح والتقدير والحرية والعدالة يساعد على تنمية الاستعدادات الابتكارية للطفل. وهو ما ذهب إليه كل من " هادون " و" لايتون " (1968) بأن المدارس الابتدائية الخاصة التي تعتمد نظاما يقوم على التسامح، كان تلاميذها أفضل وبشكل له دلالة في قدرات التفكير

---

[1] عبد الرحمن عيسوي: مرجع سبق ذكره، ص 296.

[2] Dénise LOUANCHI: Op. cit, P 178.

المنطلق مقارنة بأقرانهم في المدارس التقليدية، وقام بتأييد هذه النتائج كل من " سيرز " (1963)، " هيلجارد "، " بوتشر " (1967)[1].

يقترح " نلسون " و" كليلاند " (Nelson & Cleland) (1975) مجموعة من المبادئ التي يجب أخذها بعين الاعتبار عندما تسيطر المناهج الدراسية، والتي تفيد في تشجيع تعلم الأطفال الموهوبين ومنها:

1- تأكيد المادة التعليمية على حاجات الأطفال واهتماماتهم وحبهم للاستطلاع.

2- إشراك الطفل في تنظيم وتخطيط النشاطات التعليمية.

3- جعل الطفل يكتب خبرات واقعية تحفزه للمشاركة الفعالة وتنمي لديه المهارات اللازمة.

4- بناء مناهج مرنة تدفع بالطفل إلى البحث والتجريب وحب الاستكشاف والتفكير الابتكاري.

5- تقدير وتشجيع وإثابة روح المبادرة والفضول والأصالة والرغبة في الفهم.

6- ترك الطفل يرتكب الأخطاء والتسامح مع النتائج في حدود عدم الخطورة.

إن لشخصية المعلم أهمية كبيرة في الكشف عن استعدادات الطفل الموهوب وتنميتها، ومثلما تم توضيحه فإن معظم المعلمين يميلون إلى تقبل التلميذ العادي أكثر من التلميذ الموهوب صاحب التفكير الاستقلالي، الذي يتسم بالفهم للمعرفة والميل إلى النقد، وطرح الأسئلة غير المتوقعة، وعدم الالتزام بالضبط الداخلي للمدرسة، وغزارة الإنتاج الفكري، والقدرة على إيجاد حلول غير معتادة للمشكلات، وهو ما قد يتسبب في إحراج المعلمين.

---

[1] خليل عبد الرحمن المعايطة، محمد عبد السلام البواليز: مرجع سبق ذكره، ص 147-148.

ويؤدي هذا الاصطدام مع المعلمين إلى تثبيط عزيمة الطفل الموهوب وإخفاء قدراته الحقيقية وربما التخلي عنها مع الشعور بالنبذ والخوف والقلق. في حين أن تقبل المعلم لأفكار الطفل الموهوب وآرائه وتقديرها والإثابة عليها يشجع الإقبال على ممارسة النشاطات والاهتمامات.

من أجل أن ينجح المعلم في تعامله مع الأطفال المتفوقين، يجب أن يكون ملما ومتمكنا بالمعارف المتصلة بمجال تخصصه، مع الاتصاف بالتسامح والصبر والذكاء والمرونة والميل إلى تقديم المساعدة للآخرين، وأن يكون متوافقا مع ذاته من حيث تقبلها وإدراك مواطن الضعف والقوة فيها، والنقد الذاتي والعمل على التقويم الذاتي المستمر، وعلى المعلم أيضا أن يكون متحكما في طرق التعليم الفردي وفي الأدوات والوسائل التربوية قادرا على إيجاد حلول للمشكلات، والتعامل بفعالية مع النشاطات التي يقوم بها الطفل المتفوق عقليا في مختلف الوضعيات التربوية، والحرص على تجنب أساليب الإهمال واللامبالاة والتسلط، بل ينبغي احترام مواهب الأطفال وتقديرها وتطويرها[1].

يقترح " زين العابدين درويش " ما يمكن للمدرس أن يقوم به داخل حجرة الدرس، على النحو التالي:

- تقدير أشكال الإنجاز التي تتصف بالأصالة والإبداع.
- إثارة انتباه الطلاب للمثيرات البيئية والحضارية.
- تعويد الطلاب على التفكير والتعبير المنظمين.
- تقبل وتحمل الأفكار الجديدة وغير المألوفة.
- عدم فرض أنماط معينة من التفكير على الطلاب أو تقديم حلول جاهزة للمشكلات.
- خلق مناخ يساعد على التفكير الإبداعي.
- تعليم الطلاب تقدير أفكارهم الخلاقة.

---

[1] عبد المطلب أمين القريطي: مرجع سبق ذكره، ص 152-154.

- تعليم الطلاب تجنب ضغوط الأقران أو الزملاء.
- تقديم معلومات عن العملية الإبداعية وقدرات التفكير الابتكاري[1].

إن تكيف الطلاب للمدرسة يتحقق من خلال اللقاء بين الطالب والمعلم، حيث ينبغي على كل منهما أن يبذل مجهودا معينا، وتحت إشراف إدارة المدرسة، يجب مساعدة الطلاب الذين يعانون من مشكلات التكيف على حلها وتجاوزها والعودة إلى الحياة الدراسية العادية، فللمدرسة دور هام في التنشئة الاجتماعية، وبإمكانها إعادة التوازن لغير المتوازنين[2].

وقام " محمد أمين المفتي " (2000) بتلخيص أهم ما ينبغي على المعلم فعله تجاه الطلاب المتفوقين عقليا فيما يلي:

- تشجيع الطلاب على الاستكشاف والتحليل والاستدلال.
- الاهتمام بأسئلة الطلاب غير العادية وتقبل تميزهم في أسلوب التفكير.
- الاهتمام بالحلول المبتكرة للمشكلات التي يتوصل إليها الطلاب ورعاية أفكارهم.
- خلق وضعيات تعليمية تحفز الطلاب على إعمال الفكر والمبادرة واتخاذ القرار واختبار بدائل للحلول.
- تشجيع الطلاب على الفضول المعرفي وحب الاستكشاف والتجريب.
- العمل على إكساب الطلاب ملكة النقد والتفكير الابتكاري.
- مساعدة الطلاب على عدم الاكتفاء بتحصيل المعرفة، والانتقال إلى الإنتاج الفكري.
- دفع الطلاب إلى إمعان الفكر في موضوعات غير عادية.

---

(1) دراسات وبحوث في علم النفس: مرجع سبق ذكره، ص 65-71.

(2) André LE GALL: Les insuccès scolaires, Q.S.J, 6e édition, PUF, Paris, 1973, P 11.

- مساعدة الطلاب على تجاوز الإحباط وتكرار المحاولة[1]، يقول " هل " (Hull) أن الفعل الناجح هو الفعل المتكرر[2].

قد يشعر الطالب حين يخطئ بالانزعاج والقلق، لذلك فإن عليه أن يفهم؛ أنه إذا كان من حقه القيام بأداء متميز وناجح تقدره الجماعة فإن من حقه أيضا أن يرتكب أخطاء. وفي هذا السياق وفيما ينبغي على الفرد أن يتعلمه، يقترح " سميث " (Smith) ما يلي:

- أن الفرد هو وحده المسئول عن أفعاله ونتائجها.
- أنه يملك حق عدم تبرير سلوكه.
- أنه يملك الحق في عدم تحمل تبعات مشاكل الآخرين.
- أن من حقه تغيير رأيه أو وجهة نظره.
- أنه من حقه أن يخطئ من دون الشعور بالذنب.
- أنه من حقه أن يكون غير منطقي.
- أنه من حقه ألا يكون كاملا، من دون أن يترتب عليه تحسين ذاته في كل مرة[3]، وغير ذلك من الأفكار الإيجابية التي تساعد على تنمية وتوكيد الذات.

إن معرفة اهتمامات التلميذ، يساعد المدرسة على توجيه العمل التربوي بحيث تحترم ميوله، وبالتالي تهيئ له الظروف لممارسة النشاطات التي يختارها، قصد تحضيره للاندماج في الحياة المدرسية والمهنية، ويكون ذلك خاصة من خلال تنظيم وقت فراغه واستثماره. وانطلاقا من هذا المفهوم للاهتمامات، فإنه يقع على عاتق المدرسة مساعدة التلميذ على القيام بالاختيارات الصحيحة، من الناحية الفردية وكذلك الاجتماعية. فالفردية من حيث أن هذه الاختيارات سوف تحدد مستقبله، وقدراته على تنمية شخصيته، وتوافقه

---

(1) عبد المطلب أمين القريطي: مرجع سبق ذكره، ص 154-155.

(2) Claude M. PREVOSTE : Op. cit, P 68.

(3) Robert JUVENETON: Je n'affirme, deuxième édition, éditions Dangles, Paris, 1995, P 16.

الشخصي والبيئي وغيره. والاجتماعية، من حيث أن فعالية الفرد ومساهمته في المنفعة العامة، تتصل بقدرته على اختياره نشاطاته.

وبالتالي فإنه يعود إلى المدرسة منح فرص للتلميذ لكي يطور اهتمامات متنوعة، ويتعرف على اهتماماته الخاصة ويحددها بدقة، ومساعدته على اختيار العمال المستقبلية التي يمكن أن تجسد فيها تلك الاهتمامات[2].

ومن الأساليب المتبعة في تحسين العمل التربوي هناك التقويم الذي وإن كان تحصيل الطلاب يحتل النصيب الأكبر منه، فإنه أصبح يمتد ليشمل مجموع مكونات النظام التربوي، والتي منها المدرسين وكفاءتهم، البرامج والوسائل التعليمية، العملية التعليمية، السياقات التعليمية، تنظيم المؤسسة التعليمية، من حيث وظيفته ومردوديته، مشاريع تطوير وتسيير القطاع، آثار السياسات التربوية، ومن أكثر المكونات أهمية الطلاب أنفسهم وما يتسمون به من خصائص وصفات[3].

8- حاجات المتفوقين عقليا:

ركز الاهتمام بالمتفوقين عقليا في البداية على الحاجات التربوية، ولم ينتبه كثيرا للحاجات الانفعالية والاجتماعية.

ومع ظهور دراسة " تيرمان " (1921) بدأ الحديث عن التكيف المتفوقين عقليا في سن الشباب بشكل خاص، وقدرتهم على إقامة علاقات شخصية ثابتة، وإقامة حياة أسرية مستقرة، ثم جاءت دراسة " هولينجورت " (1923) لتؤكد نضجهم الانفعالي المبكر مع مشكلات في التكيف الاجتماعي والمعاناة النفسية نتيجة انشغالهم بالتفكير في مشكلات ذات طابع فلسفي.

لقد أحاطت بالمتفوقين عقليا الكثير من التصورات الخاطئة، بسبب إهمال الاهتمام بحاجاتهم الانفعالية والاجتماعية، وبينت الدراسات أن عددا من الطلاب المتفوقين عقليا يتعرضون للتسرب المدرسي نتيجة ضعف تحصيلهم الدراسي. وقصد رعايتهم وحمايتهم من الوقوع في المشكلات الانفعالية ظهرت عدة برامج إرشادية وعلاجية، مثل البرامج

---

[2] Bronco Abarca DELRIO : Op. cit, P 198.
[3] Laila AIT BOUAOUD : L’évaluation dans le système scolaire en Algérie, Casbah éditions, Alger, 1999, P 3.

التي تهدف إلى التطوير الاجتماعي والانفعالي، والبرامج التي تضمنت المتابعة الطولية للمتفوقين عقليا في مراحل نموهم بمختلف مظاهره وخاصة منها الانفعالية، والعقلية، والاجتماعية. وفي دراسة لـــ " فريمان " أجريت خلال الفترة الممتدة من سنة 1974 إلى 1985، على عينة من الطلبة المتفوقين في بريطانيا تناول فيها التطور الانفعالي من حيث العلاقة بين المدرسة والبيت، تبين أن مشكلات التفوق العقلي لا ترجع إلى القدرات العقلية بحد ذاتها، وإنما إلى التوقعات المرتفعة التي ينتظرها الغير وإلى صراع الأهل، وغيرها.

وتوصل " صاريز " (1995) إلى أن الحرمان الاقتصادي والعزلة الجغرافية من أهم العوامل المؤدية إلى مشكلات المتفوقين عقليا، التي تؤدي إلى إهمالهم وإهدار قدراتهم. أما " ريس " (Rice) (1995) فأكدت أن الحياة الشخصية وعدم التفرغ من أهم عوامل تعطيل المثابرة والإنجاز لدى النساء المتفوقات، وأن عدم وجود المساندة الأسرية والتوجيه المهني من أسباب مشكلات المتفوقين. وكشفت دراسات قام بها " سلي " و" هارفي " (1984) أن 18% من الشباب الذين يحاكمون بجنايات كبرى ويوضعون في دور الأحداث هم من المتفوقين عقليا.

تحدث " فوستر " (1986) عن ظهور إنجازات مميزة في المجتمعات المدمرة، خاصة مع وجود مدرسين صادقين ومتعاونين مع الأطفال المتفوقين عقليا ذوي الثقة في النفس[1]، من حيث القدرة على تصديق العقل والإيمان بإمكانية تطوير القدرات واكتساب المزيد منها[2]، إن تحديد أهداف ذات قيمة تجعل الفرد يتحمس لتحقيقها ويعمل من أجل ذلك، فتزيد ثقته بنفسه ويشعر أنه يؤثر في الحياة من حوله، ويكون شعوره نحو ذاته وقدراته على النجاح إيجابيا[3]، والأفراد الإيجابيون هم مصدر الطاقة أما السلبيون فهم مستهلكو الطاقة[4].

---

(1) ناديا هايل سرور:تربية المتميزين والموهوبين، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 1998،ص293-294.

(2) يوسف الأقصري: الشخصية المبدعة، دار اللطائف، القاهرة، 2001، ص 39.

(3) إبراهيم الفقي: قوة التحكم في الذات، منار للنشر والتوزيع، دمشق، 2000، ص 89-90.

(4) Robert JUVENETON: Op. cit, P 114.

وأكد " كول أنجلو " (1983) على دور الأسرة التي تظهر الرفض وتعبر عن التوبيخ لأبنائها المتفوقين عقليا في ضعف تحصيلهم الدراسي، وهو ما أيدته " ريس " (1987).

يتبين مما سبق أن مشكلات المتفوقين عقليا ترجع إلى التصورات التي يكونها المجتمع عنهم، وإلى البيئة الأسرية والاجتماعية والاقتصادية والانفعالية.

توصل " كوماري " وآخرون (1996) إلى أن الضغط الذي يمارسه الأهل على الأبناء المتفوقين دراسيا لاختيار تخصص دراسي بعينه، من شأنه أن يؤثر على الأداء المتميز والإنجاز، ويؤدي إلى ظهور عدة مشكلات؛ خاصة لدى الإناث المتفوقات. كما أوضح " هيجام " (1995) أن المشكلات الانفعالية والاجتماعية قد تتصل بموهبة الفرد نفسها، كالمثالية، ونقد الذات، والخوف من الفشل والخوف من النجاح. وأضاف " سوتيك " (1990) العزلة، وسوء التكيف، والكآبة، وإنكار الموهبة، والقلق من رفض المجتمع، وضعف الإنجاز الدراسي بسبب المفهوم السلبي عن الذات، والقلق نتيجة التوقعات السلبية عن المستقبل. وقال " جالجر " (1990) أن بعض المتفوقين بحاجة إلى إخراج مكنونات أنفسهم والتعبير عنها من أجل تخفيض حدة مشكلاتهم. وكشف " بيكر " (1995) عن وجود مستويات مرتفعة من التفكير الانتحاري والاكتئاب وضغط الأعمال اليومية لدى المتفوقين عقليا.

ومن الأسباب المدرسية لمشكلات المتفوقين عقليا، اهتمام المعلمين بالتحصيل الدراسي المرتفع، وهو ما يزيد من قلق الطلاب تجاه الامتحانات، إضافة إلى عدم وجود برامج دراسية تتحدى قدرات الطلاب المتفوقين عقليا، الذي يؤدي بهم إلى السرحان في الصف وأحلام اليقظة والشعور بالرتابة وعدم الاكتراث للمتطلبات المدرسية، وبالمقابل فإن تكليف الطالب بواجبات مدرسية لا تتوافق مع ميوله واهتماماته، من شأنه أن يؤدي إلى إرهاقه وتضييق الوقت عليه، فينصرف عن إنجاز الواجبات المدرسية إلى القيام بأي نشاطات أخرى.

يقول " فريمان " (1991) أن استغراق الطفل في الدراسة يؤدي إلى اضطراب علاقته مع أقرانه، وأن حرصه على تنظيم الأشياء وبناء القوانين وتغيير النظم يجعله

يتبوء السيطرة، وهو ما يسيء أيضا إلى علاقته بزملائه. وتضيف " رم " (1985) أن للمراهق المتفوق عقليا لغة وأفكار ليس من السهل فهمها.

وأكد كل من " نزبد " (1986)، و" منجوتسكي " (1990)، و" فريمان " (1991) على أهمية استراتيجيات التعليم بالنسبة للطلاب المتفوقين عقليا بشكل خاص، التي يجب أن تأخذ بعين الاعتبار الذاكرة والتركيز، وتخزين المعلومات وتوظيفها في الخبرات الجديدة، وهي تؤثر في الحياة الانفعالية والاجتماعية للمتفوقين عقليا. كما أن حساسية الاخوة من تميز أخيهم المتفوق تسيء إلى علاقته معهم، ولتفادي ذلك يجب على الأسرة أن تربي أبناءها على تقبل الاختلافات الفردية فيما بينهم واحترامها، وبالمقابل هناك طموحات الأهل تجاه الطفل المتفوق عقليا التي قد تكون غير واقعية، إضافة إلى مظاهر عدم الامتثال، والتمرد، والاستقلالية التي يبديها الطفل المتفوق عقليا، هي أيضا من أسباب المشكلات.

يتحدد التفوق العقلي من خلال عوامل وراثية وعوامل شخصية وعوامل بيئية، وأي اضطراب فيها يؤدي إلى خلق مشكلات لدى المتفوقين عقليا.

ويمكن تصنيف مشكلات المتفوقين عقليا، إلى داخلية وخارجية هي:

تتمثل المشكلات الداخلية في؛ عدم التوازن بين النمو العقلي والنفسي، وعدم التوازن بين النمو العقلي والانفعالي، الحساسية الزائدة ومحاسبة النفس، المفاهيم الفلسفية عن الوجود، تنوع الاهتمامات والنشاطات، بناء القوانين وتغيير النظم، المثالية الزائدة والسعي إلى بلوغ الكمال.

أما المشكلات الخارجية فتتمثل في؛ اضطراب العلاقات مع الاخوة والأقران، توقعات الآخرين غير الواقعية، طموحات الأهل المبالغ فيها، البيئة المحيطة والاكتئاب والقلق، ومتابعة الأهل الزائدة لإنجازات ابنهم المتفوق عقليا الدراسية[1]. إن تهيئة الجو التربوي الملائم المتميز بالأمن النفسي، والتفهم، والتقبل والتقدير، يسمح بفهم الطفل من حيث أفكاره ومشاعره وانفعالاته ودوافعه[2].

---

[1] ناديا هايل السرور: مرجع سبق ذكره، ص 294-299.

[2] حامد عبد السلام زهران: الصحة النفسية والإرشاد النفسي، مرجع سبق ذكره، ص 374.

9- التفوق العقلي والدافع إلى الإنجاز:

لقد جرت العادة في الأوساط التعليمية أن يتم تحديد المتفوقين من خلال التحصيل الدراسي، يشير " رالف كالو " (1980) إلى أن الولايات المتحدة الأمريكية تعتبر من أهم الدول التي اعتمدت محك التحصيل الدراسي للكشف عن المتفوقين، على اعتبار أن التحصيل هو أبرز مظاهر النشاط العقلي، وبالرغم من أن هذا الكلام صحيح إلى حد كبير، إلا أن التحصيل يبقى غير كافي، فالواقع يؤكد وجود عدد كبير من الطلاب الذين يظهرون تفوقا عقليا مقابل تحصيل دراسي منخفض. ومن الدراسات التي بحث فيها هذا الموضوع، هناك دراسة "كيرك" (1970)، التي توصل فيها إلى وجود عدة عوامل تتصل بضعف القدرة على الإنجاز أو التحصيل عند الطالب المتفوق عقليا، وفيما يلي أهمها:

1- الغموض والقصور عند اختيار المواد الدراسية والمهنية.

2- قلة ضبط الذات.

3- الانعزال والانطواء.

4- قلة استثمار الوقت والمال.

5- ميول عصابية.

6- الخضوع الذاتي أو داخل الأسرة.

7- التسلط الأبوي أو الإهمال المفرط.

8- متطلبات أبوية مثالية أو عدم وجود أهداف على الإطلاق.

9- قلة النضج وضعف الشعور بالمسئولية.

10- عدم الإكتراث بالغير.

11- ضعف العزيمة والانسحابية.

12- ضعف في الضبط والإقناع والثقة في النفس[1]. لأنه إذا كان الفرد يتمتع بكفاءة مرتفعة، مقابل ثقة متدنية بالنفس، فإن إنجازاته ستكون دون المستوى،

---

[1] خليل عبد الرحمن المعايطة، محمد عبد السلام البواليز: مرجع سبق ذكره، ص 27-28.

وهو ما قد يرتبط بعدم دقة مفهوم الفرد عن ذاته ويمكن للفرد أن يظهر كفاءة في نشاط ما لأنه يملك القدرات اللازمة، غير أنه لا يستمر على نفس المستوى من الكفاءة، لأنه لا يحسن إدراك قدراته الحقيقية على العمل، وهنا تكمن أهمية بناء الثقة[1].

كما أن الإنجاز الدراسي يتطلب الاسترخاء وهدوء الأعصاب، فالهدوء النفسي يستهلك فيه النشاط العقلي طاقة أقل، مما يسمح بتوفير طاقة معتبرة لعملية التعلم، أما العصبية والقلق الزائدين فمن شأنها التقليل من فرص الإنجاز أيا كانت قدرات الفرد العقلية[2].

ويزيد " جوان " على ذلك، بأن الفرد المتفوق عقليا ضعيف الإنجاز لديه شعور بالفردية وسط زملائه، وهو ما يعطل قدرته على الابتكار والأداء.

توصل " جالجر " من خلال دراسة مسحية عما كتب بخصوص ضعف الإنجاز لدى المتفوقين عقليا، إلى الآتي:

1- انتماء أغلبية الطلاب المتفوقين ضعيفي الإنجاز إلى أوساط ثقافية لا تهتم بالتعليم أو الاستقلالية أو الإنجاز.

2- انتماء أغلبية الطلاب المتفوقين ضعيفي الإنجاز إلى أسر تتميز بعلاقات أبوية ضعيفة، حيث لا يهتم الأباء بالدراسة أو يعرقلون الطالب عن دراسته.

3- ضعف العلاقات الأبوية يؤدي بالمتفوق إلى التوجه نحو الأقران لإشباع حاجته إلى الانتماء، ليجد نفسه مع قرناء متمردين أو غاضبين، لأنهم هم أيضا يعانون من المشكلة نفسها.

4- الضغط الذي يمارسه المعلم على الطالب المتفوق ضعيف الإنجاز، من خلال حثهم له على التحلي بالسلوك النموذجي المستوى المطلوب الذي يتلاءم معه،

---

(1) ستيف أندرياس: كيف تغير ذاتك، وتصبح الإنسان الذي تتمنى، مكتبة جرير، الرياض، 2005، ص 35.

(2) يوسف الأقصري: مرجع سبق ذكره، ص 67.

فتصبح بذلك المدرسة مشابهة للبيت من حيث المتطلبات المثالية والتسلط، والنتيجة هي رفض المتفوق للمدرسة وللمتطلبات الدراسية.

5- نظرة المدرسة إلى هذه الفئة من الطلاب، على أنها غير عادية متمردة، التي يترتب عليها استخدام أساليب الضغط والتشديد، وهو ما يولد لدى المتفوق مشاعر العداء تجاه المدرسة[1].

خلاصة:

مما سبق يتضح أن المتفوقين عقليا قد يعانون من ضعف الإنجاز نتيجة عدة عوامل منها ما يعود إلى الظروف الثقافية أو الأسرية أو المدرسية، وهو ما يحتم ضرورة العمل على الكشف عن الطلاب المتفوقين عقليا ضعيفي الإنجاز بواسطة الأدوات والمحكات والأساليب المختلفة المتعارف عليها علميا، وذلك لمحاولة تداركهم وإنقاذ قدراتهم المتميزة من الذهول أو التلاشي أو الإنحراف.

[1] خليل عبد الرحمان المعايطة، محمد عبد السلام البواليز: مرجع سبق ذكره، ص 28-29.

الفصل الرابع

أولا: الدافع للإنجاز

مقدمة:

تعتبر الدوافع من أهم العوامل التي تؤثر في معظم المواقف التي تواجه الفرد وتحدد سلوكه، ولا يقتصر تأثير الدوافع على الفرد فحسب، بل يمتد ليطال المجتمع، فارتفاع الدوافع لدى الطلاب أو المشرفين على عملية التعليم أو التربويين من أهم الأهداف التي يجب أن يسعى إليها المجتمع لتحقيق التقدم.

ويؤثر انخفاض الدوافع على تحصيل الطلاب، وهو ما من شأنه أن يعرقل العملية التربوية عن تحقيق أهدافها، من أجل ذلك ازداد الاهتمام بدراسة الدوافع من قبل الباحثين في المدارس والمعامل والمصانع بغية استثارتها وتعزيزها وجعلها تستمر[1].

ويدخل الدافع للإنجاز ضمن مجمل الدوافع الإنسانية التي أصبحت موضوع بحث ودراسة في مجال ديناميات الشخصية، انطلاقا من مسلمة عدم وجود سلوك من دون دوافع، ويعتقد " ماكليلاند " (Mcclelland) (1975) أن الدافع للإنجاز على قدر من الأهمية تجعله يستحق الدراسة ومحاولة الفهم، ومن ثمة العمل على تدعيم الشعور به لدى الأفراد، ومحاولة السعي لتغيير أو تعديل الخلفيات والمعايير التي تؤدي إلى تخفيضه في المجتمع، لأجل تحقيق تنمية سريعة[2]. ثم أن تعقد الحياة وبشكل مستمر في المجتمع الراهن، يستلزم السعي إلى محاولة بذر الإرادة والدافع إلى تحصيل المعارف والعلوم والمهارات المختلفة في نفوس الأطفال، وتأتي المدارس لتجسيد هذا الطموح في إخراج أجيال تلبي متطلبات المجتمع وتعمل من أجل إزدهاره. فدراسة الدافع للإنجاز إذن مسألة حيوية، خاصة بالنسبة للمشتغلين في الوسط التربوي كالمعلمين على سبيل المثال، الذين لا يمكنهم أداء مهمتهم التعليمية والتربوية على الوجه الأفضل، إلا إذا كانوا على إلمام كافي

---

[1] سعيد جاسم الأسدي، مروان عبد المجيد إبراهيم: الإرشاد التربوي، مفهومه خصائصه ماهيته، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2003، ص 197-198.

[2] سميرة عبد الله مصطفى كردي: مرجع سبق ذكره، ص 114.

بأساليب تحفيز الطلاب على التعلم وتقدير ميولهم تجاه اكتساب المعارف وتحقيق الإنجازات[1].

1- مفهوم الدافع:

لقد ظهر مصطلح الدافع بحياء في منتصف القرن التاسع عشر، حيث استخدمه " شوبنهاور " (Shopenhaur) في حديثه عن الطاقة الأساسية التي تحرك سلوك الإنسان، كما وظفه " جيد " (Gide) (1899) في تناوله لمفهوم الوجود الإنساني، وأدخل إلى القواميس الإنجليزية منذ سنة 1873. ولم يفرض مصطلح الدافع نفسه في علم النفس إلا بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية، ففي فرنسا قام " بول دانيال " (Paul DANIEL) بنشر كتاب يحمل عنوان " علم نفس الدافعية " سنة 1947، كما تضمن أول مقال نشره " لوين " مصطلح الدافع.

وهكذا أدخل مصطلح الدافع إلى أدبيات اللغة العلمية، وهو قريب من بعض المفردات السائدة مثل الحاجة، الميل، الرغبة، الاهتمام، الذوق، أو الانفعال (Emotion) الذي يأتي من نفس الكلمة اللاتينية التي جاء منها الدافع " موفير " (Movere)[2].

يعتبر الدافع عاملا داخليا يستثير سلوك الإنسان، وهو لا يلاحظ مباشرة، ولكن يستنتج من السلوك، ويتأثر الدافع بجملة من العوامل كالخبرات والقدرات الجسمية والموقف الخارجي، ويقسم الدافع إلى قسمين؛ الأول هو العملية الداخلية التي تضطر الشخص إلى السلوك مع مثيرات البيئة الخارجية مثل ارتفاع أو انخفاض درجة الحرارة. والثاني هو الهدف أو الثواب الذي ينتهي إليه الدافع، الذي يعمل على إرضاء أو تخفيض الإلحاح الداخلي لفترة معينة[3].

---

[1] كامل محمد محمد عويضة: سيكولوجية التربية، دار الكتب العلمية، بيروت، 1996، ص 66-67.

[2] Hélene FEERTCHAK : Les motivations et les valeurs en psychosociologie, Armand COLIN , Masson, Paris, 1996, P 4.

[3] إدوارد ج.موراي: الدافعية والانفعال، ترجمة أحمد عبد العزيز سلامة، دار الشروق، القاهرة، 1988، ص28-29.

الدافع؛ هو عملية فسيولوجية ونفسية مسئولة عن إثارة أو استمرار وتوقف سلوك ما[1].

عرف " لندري " (Lindrey) الدافع بأنه مجموعة من القوى التي تحرك السلوك وتوجهه نحو هدف معين.

واعتبر " يونج " (Young) بأنه عملية لاستثارة السلوك وتنظيمه وتعزيزه.

أما " موريه " (Murray) فعرف الدافع على أنه عامل داخلي يستثير سلوك الإنسان ويوجهه إلى تحقيق التكامل، وهو غير قابل للملاحظة بشكل مباشر، وإنما يتم استنتاجه من السلوك ويفترض وجوده لتقديم تفسير للسلوك[2].

ويعرف الدافع على أنه السبب لأن يقوم الفرد بعمل ما بقوة المستوى العادي ويصل إلى نتائج هامة، إنه القدرة التي تساعد الفرد على بلوغ النجاح والامتياز[3].

ويعرف الدافع على أنه حالة ضغط تحرك العضوية للتخفيف من الضغط وتحقيق الوحدة[4].

لدراسة الدافع عند الإنسان تستخدم طريقتان، واحدة مباشرة والأخرى غير مباشرة، وهما:

أ- الطريقة المباشرة:

تتضمن تقديم أسئلة للأفراد عن دوافعهم سواء من خلال مقابلة تسمح بالكشف عن ميولهم واهتماماتهم أو باللجوء إلى أداة تقديرية، ويمكن أن تكون المقارنة من خلال أجوبة زوجية (ماذا تفضل؟ أ أو ب)، أو أجوبة ترتيبية (رتب حسب الأفضلية ما يلي:) أو يكون ذلك باللجوء إلى أداة تقدير على سلم من ثلاث أو خمس نقاط (أريد، حيادي، لا أريد).

---

(1) Grand dictionnaire de la psychologie, Larousse, Paris, 1991, P 480.

(2) صالح حسن الزهري، حبيب مجيد الكبيسي:علم النفس العام، دار الكندي للنشر والتوزيع،أربد،1999، ص 95-96.

(3) إبراهيم الفقي: المفاتيح العشرة للنجاح، منار للنشر والتوزيع، دمشق، 1999، ص 28.

(4) Daniel LAGACHE : La psychanalyse, Q.S.J, éditions Bouchene, Alger, 1993, P 39.

ب- الطريقة غير المباشرة:

مستمدة من أفكار " فرويد " التي تقول بأن منتجات الخيال، ما هي إلا مظاهر للدوافع العميقة، وتتمثل في الطرق الإسقاطية، مثل اختبار تفهم الموضوع الذي قام ببنائه " موري " سنة 1935، حيث تقدم للمفحوص صور غامضة أو رسوم مبهمة، ويطلب منه مع كل بطاقة أن يؤلف قصة عن مضمون الصور لها بداية ونهاية، ومنها يتم إجراء تحليل للمحتوى يتصل بدوافع ومشاعر بطل القصة، والقوى البيئية التي تؤثر فيه، وسير القصة وتحليل المواضيع والأحاسيس(1).

إن كل فعل أو سلوك يتطلب تفريغا لبعض الطاقة، التي تنتج في الأصل عن البناء العضوي، فهي إذن طاقة عضوية، وبما أن هذه الطاقة تحكم النشاط العام والبقاء على قيد الحياة، فإنها تؤثر أيضا على العمليات النفسية من مثل الدافع إلى المعرفة، أو الدافع إلى توكيد الذات، أو الدافع إلى الإنجاز(2).

2- الدافع والاهتمام:

توجد في قاعدة السلوك مجموعة من الميول والدوافع، هي المسئولة عن ظهوره، وهو الموضوع الذي أثار اهتمام " نوتان " (Nuttin) (1980)، من خلال مؤلفه " نظرية الدافعية الإنسانية "، حيث اعتبر أن الحالة الدافعية لا تشغِّل النظام الإدراكي والحركي فحسب، بل وأيضا الوظيفة العرفية الكاملة للفرد، بعبارة أخرى فإن حالة الدافع سواء كانت الحاجة إلى الاستكشاف أو الحاجة إلى الطعام، لا تنبه فقط الإدراك والجهاز الحركي وإنما تدفع بالفرد أيضا إلى التفكير والتذكر وغيره.

ومن المفيد التطرق إلى ما جاء به كل من " بلوش " و" جراتيو ألفوندري " (Bloch & Gratiot ALPHANDRI) في كتابهما " بحث في علم نفس الطفل "، حيث يربطان الدوافع بالاهتمامات، ولا يفصلان بينهما إلا بفارق بسيط، ويعتقدان بأن السلوك المدفوع عبارة عن سلوك نشط وحيوي بسبب الحضور غير الظاهر لاهتمام معين، وأن التصرف

(1) Paul FRISSE : La psychologie expérimentale, Q.S.J, 9e édition corrigé, PUF, Paris, 1991, P 93-94.
(2) Winfird HUBER : Introduction à la psychologie de la personnalité, 3e édition, édition Pierre MARDAGA, Bruxelles, 1977, P 66-67.

الذي ليس له دافع لا يمكن أن يكون حاملا لأي اهتمام من أي نوع. بالمقدور إذن وبسهولة تصور أن جميع نشاطات الطفل أو المراهق تحمل في طياتها اهتمامات متتابعة تغلب في وقت من الأوقات من مراحل النمو. لقد حاول العديد من الباحثين التمييز بين المراحل الكبرى للاهتمامات خلال النمو من أمثال " بورجاد " و" فريير " (Bourjade & Ferriere) غير أن دراسة كلاباريد (Claparede) التي جاءت في كتابه " علم نفس الطفل والبيداغوجيا التجريبية " هي التي فرضت نفسها، حيث يعتبر أن تقدم الاهتمامات يتم من البسيط إلى المعقد، من الملموس إلى المجرد، من الاستقبال السلبي إلى الارتجالية، من عدم التحديد إلى التحديد، من الذاتية إلى الموضوعية، من التعجل إلى الاعتدال في المكان والزمان، من التبعثر إلى الوحدة[1]. فالفرد إذا كان مهتما بنشاط ما سيكون أداءه فيه على قدر من الامتياز، أما إذا لم يكن مهتما لأداء سيكون ضعيفا[2].

3- تفسير الدافع:

يرى أصحاب الاتجاه البيولوجي أن حقيقة الدافع تتمثل في العمليات اليومية، في حين يتصور أصحاب الاتجاه الاجتماعي أن أصول الدافع تكمن في العمليات الاجتماعية.

ويركز من يقولون بالأساس الحيوي للدافع الذين هم عادة من الفسيولوجيين على العمليات الحيوية مثل الغرائز والحاجات البيولوجية باعتبارها محددة للسلوك، أما من يتبنون الأساس الاجتماعي للدافع، فيرجعون السلوك إلى المحددات الثقافية والحضارية، وبين هؤلاء وأولئك نجد فريقا من الباحثين يتبنى موقفا توفيقيا، ويتحدثون عن اجتماع العوامل الحيوية والاجتماعية في آن واحد لتشكيل أساس السلوك.

لقد سادت قبل القرن الثامن عشر فكرة أن الإنسان يستطيع التحكم في تصرفاته، من كونه يملك ملكة التفكير التي تعينه على ضبط رغباته وتنظيمها وتوجيهها مثلما يشاء، فللإرادة مكانها في عقل الإنسان تماما كالتفكير والشعور، ولما كان الفرد بمقدوره ضبط إرادته، فإنه يعد مسئولا عن تصرفاته، وباستطاعته أن يؤثر في البيئة المحيطة بشكل يشبع به رغباته، غير أن مفهوم الإرادة رغم أهميته لم يكن له نفع كبير في تفسير

---

(1) Pierre MANNONI : Op. cit, P 95-96.

(2) إبراهيم الفقي: قوة التحكم في الذات، منار للنشر والتوزيع، دمشق، 1999، ص 105.

الرغبات والحاجات، ولذلك طغى التوجه إلى الجانب البيولوجي والخبرات الاجتماعية كمصادر للدوافع[1]. لقد ارتبطت فكرة الإرادة مع بداية الفلسفة وتناولها للدين والأخلاق، واعتبر الإنسان أنه كائن يسعى من أجل الحصول على اللذة وتجنب الألم، ونظر إلى الحيوان بوصفه كائنا يتصرف بالغريزة من خلال العمليات الثابتة التي يقوم بها لإشباع حاجاته. وفي سنة 1935 أخرج " داروين " (Darwin) كتابه " أصل الأنواع " والذي كان مضمونه معارضا تماما لفكرة أن دوافع الإنسان لا تشبه بأي حال من الأحوال دوافع الحيوان.

وقام " ماكدوجال " (Mcdougall) سنة 1908، بالاعتماد على أفكار " داروين " في بنائه لنظرية الغريزة التي جاء فيها أن الإنسان والحيوان تعتبر أفعالهما على حد سواء نتيجة لغرائز أو لنزعات فطرية، وهو ما يحدد التصرف بطريقة بعينها عند الاستجابة للحاجات البيولوجية والاجتماعية المختلفة، غير أن هذا الكلام تعرض إلى نقد شديد، جعل صاحبه يعدل موقفه بعض الشيء، فيقول بأن الإنسان يولد مزودا باستعدادات طبيعية، تختلف في طبيعتها عن غرائز الحيوان[2]. يقول " ماكدوجال ": " إننا نتمنى ونرغب في تحقيق هذا الهدف أو ذاك، لأن لدينا استعدادات لذلك، فيلتقي الإنسان مع الحيوان في بعض الأهداف الطبيعية الأساسية، ويريد بلوغها في بعض الظروف مثل الطعام، المأوى، الرفقة وغيره، على اعتبار أن هذه الحاجات فطرية "، ويضيف بأن تلك الحاجات والميول الفطرية لا يجب تصورها مثل تصور غرائز الكائنات الدنيا، بل هي تختلف عنها من حيث تعقدها وثراءها[3].

يستطيع الإنسان القيام بأعمال تمكنه من تجاوز صعوبات المحيط، وأمام ظروف الخارج، يستخدم مجموعة من الدوافع يكتشفها في ذاته، والنظام النفسي العضوي للإنسان أكثر تعقيدا مقارنة بالكائنات الأخرى، ويبقى الطفل لفترة طويلة غير قادر على مواجهة

---

[1] إدوارد ج. موراي: مرجع سبق ذكره، ص 20-21.

[2] كامل محمد محمد عويضة: مرجع سبق ذكره، ص 68-72.

[3] Winfiril HUBER : Op. cit, P 68.

العناصر الأساسية للحياة، ولذلك تصبح فرص التعليم التي يمكن أن تتاح له في المحيط الخارجي ذات أهمية مصيرية[1].

وقام " بيرت " (Burt)، بتعريف هذا الاستعداد على أنه " ميل فطري مركب " يوجد لدى كل فرد ويدفعه إلى ما يلي:

أ- التنبه إلى أشياء ومواقف مغيبة وإدراكها.

-ب استثارة السرور أو الكدر عند إدراكها.

ج-السلوك بطريقة تضمن الأمن والسلامة.

تصدى لهذه النظرية العديد من الباحثين ومنهم " فرنون "، حيث قال بأن الإنسان لا يملك أنماطا جامدة من السلوك الفطري شبيهة بتلك الموجودة لدى الحيوان، وأعطى مثالا بموقف رضاعة الإنسان الصغير من أمه وسلوكات التودد التي يمكن ملاحظتها عند الطيور والحيوانات. ومن خلال مقارنة بسيطة يمكن إدراك الاختلاف بين حافز الغريزة في الحيوان وبين السلوك لدى الإنسان، ولا يتسم السلوك عند البشر بالثبات أو الجمود إلا في بعض المنعكسات البسيطة، وهذا ما يؤيده " ألبورت " (Allport) الذي قال بفكرة الاستقلال الوظيفي للدوافع، ويقصد به الدوافع الجديدة التي تتفرع عن الدوافع الأساسية وتصير مستقلة عنها بصورة كاملة، مثل تعاطي المخدرات أو الإدمان على التدخين أو تكوين اتجاهات مهنية.

ولقد أعاد مفهوم الغريزة في حياة الإنسان من جديد عالمان في طبائع الحيوان هما " لورنز " و" تنبرجن " (Lorenz & Tinbergen)، حيث اعتبرا أن الإنسان بوصفه كائنا بيولوجيا فإنه محكوم بسنة التطور والارتقاء كغيره من أنواع الحيوانات الأخرى، وأن له حوافز غريزية لو درست ستعين على فهم السلوك البشري.

---

(1) Henri WALLON : Op. cit, P 47.

وهناك اتجاه آخر يدخل ضمن النظريات الفسيولوجية، يقول بأن جذور فعل الإنسان توجد في الجهد الذي يقوم به من أجل إشباع حاجاته العضوية مثل الطعام والماء والهواء وتحاشي الألم وغيرها من الدوافع المرتبطة بالبقاء[1].

احتوت نظرية " فرويد " على تعارض نزوات الحياة (الجنسية والليبيدو)، مع نزوات الموت والعدوانية، ومنذ ظهوره اعترف التحليل النفسي بأهمية الكراهية والتناقض الوجداني واعتبر العدوانية ناتجة عن الإحباط[2].

وسعى " فرويد " من خلال النظرية التحليلية إلى القول بوجود غريزتين أساسيتين لدى الإنسان، الأولى هي غريزة الحياة والثانية هي غريزة الموت، اللتين تنشأن من الحاجات البدنية، وتحتوي غريزة الحياة على:

أ- الغرائز الجنسية الضرورية لعملية التناسل.

ب- الغرائز المرتبطة بالبقاء.

أما غرائز الموت فلم يقم " فرويد " بتحديدها بشكل واضح÷، واكتفى بالقول بأنها عمليات داخلية، وأشار فقط إلى غريزة العدوان، ويتصور " فرويد " بأن الغرائز تولد مع الإنسان في صورة طاقة غريزية سماها " الهو " وأن الكبت ما هو إلا نتيجة للضغط الاجتماعي، ويقول بأن التحكم في هذه الرغبات أمر ممكن بواسطة " الأنا " وتوظيف آليات الدفاع حيث يتم توجيه الطاقة الدافعة نحو نشاطات مقبولة اجتماعيا، غير أن منع الحلول غير المرغوب فيها للرغبات الملحة لا يؤدي إلى إلغائها، بل إنها تتراكم في " العقل الباطن " على شكل ذكريات مؤلمة، تبقى تؤثر على السلوك عند توفر ظروف تشبه الأولى، ولا يكون الفرد واعيا بمصدر سلوكه ولا دافعه، إلا في وضعيات خاصة مثل التنويم أو الأحلام أو جلسة العلاج النفسي، وذلك بسبب تدني مقاومة الفرد وقلة توظيف الآليات الدفاعية.

---

[1] كامل محمد محمد عويضة: مرجع سبق ذكره، ص 72-73.

[2] Daniel LAGACHE : Op. cit, P 13.

والحقيقة أن النظريات السابقة قللت من أثر العوامل الاجتماعية والحضارية التي تحيط بالفرد، لذلك ظهرت للوجود نظرية مغايرة تعرف بنظرية المجال، تقول بأهمية الحضارة والثقافة في تشكيل الدافع والسلوك.

وذهب " لوين " بدوره إلى تأييد النظرية الحضارية من خلال نظريته الشاملة، والتي جاء فيها أن تفاعل كل عوامل البيئة المحيطة مع سمات الشخصية، وأن السلوك الإنساني يعود إلى توزيع القوى في الوضعية الاجتماعية أكثر مما يعود إلى الخصائص الفردية، وبالتالي فإن الجوانب الدينامية للخبرة الإنسانية على قدر كبير من الأهمية فيما يتعلق بالدافع.

وتناولت نظرية " كاتل " (Cattel) لدينامية السمات في الدافع ثلاثة مظاهر هي:

أ- الموافقة بين المنشأ الحيوي للدافع والمصدر الاجتماعي.

-ب وضع مقاييس لسمات الدافع الأساسية في الإنسان.

ج-تفسير ما يعتري الدافع من تحولات.

لقد افترض " كاتل " وجود تنظيم شامل بين مختلف العوامل سماه " الشبكة الدينامية " وقال أنه يساعد على فهم وتفسير السلوك الإنساني، ودرس " كاتل " العوامل من خلال استخدام مقاييس معينة وتوصل إلى مجموعتين من العوامل التي لها أثر في الدافع وهي:

أ- عوامل " الأرج " التي تعتبر مصادر الطاقة الحيوية المحركة، أي المصادر الفطرية للاستجابة للحاجات الإنسانية مع ما يرافقها من انفعال.

ب- عوامل " العاطفة " التي تعتبر مصادر الدوافع المكتسبة والتي تحدد الاستجابة للأشخاص والأشياء والنظم الاجتماعية[1].

-4 منشأ الدوافع الاجتماعية:

ذهب " ألفرد أدلر " (Alfred ADLER) إلى القول بأن الإنسان توجهه الدوافع الاجتماعية أكثر من الدوافع الغريزية، وقال بأن الإنسان له ميل اجتماعي فطري إلى

[1] كامل محمد محمد عويضة: مرجع سبق ذكره، ص 74-79.

إقامة علاقات مع غيره من الناس ويبدأ هذا الميل من علاقة الرضيع بأمه ليتوسع فيما بعد فيشمل العلاقات الاجتماعية والانتماء إلى الجماعة، وذهب " إريك فروم " (Erich FROMM) إلى القول بوجود دوافع أساسية للاجتماع مع الناس، وتناول " كارن هورني " (Karen HORNEY) حاجة الطفل إلى الأمن في علاقته مع والديه، وركز هاري س. سوليفان (Harry S. SULLIVAN) على العلاقات الإنسانية. ورغم انتماء هؤلاء الباحثين إلى نظرية التحليل النفسي فإنهم أجمعوا على وجود دافع اجتماعي أساسي مستقل عن الدوافع الغريزية.

أما " ألبورت " فيتصور بأن حب الإنسان للمجتمع أمر مكتسب فنتيجة للراحة البدنية التي يحصل عليها الرضيع عند أمه تتشكل لديه الرغبة في الاجتماع، وتعتبر الدوافع الاجتماعية في هذه الحالة تحولا لدوافع فسيولوجية من مثل الجوع والألم.

ويوضح كل من " ميللر " و" دولارد " (Miller & Dollard) كيفية اكتساب الدوافع الاجتماعية، ويضربان مثلا بقلق الطفل بأمه الذي يقوم حسبهما على كون الأم هي مصدر التغذية والدفء وإشباع الحاجات الأولية الأخرى، وهي وسيلة تجنب المثيرات المؤلمة، وبذلك يصبح حب الأم مشتقا من الجوع والألم والدوافع الأولية، ويقولان بأن الميل إلى المجتمع والاستحسان والمسايرة والتقليد والأمانة كلها دوافع اجتماعية مكتسبة، تختلف باختلاف الأسر والطبقات الاجتماعية وحتى المجتمعات[1].

وتفسر نشأة الدوافع الاجتماعية على ثلاثة أوجه، الأول ما جاء به " فرويد " عن الشحنة النفسية، فقد جاء في نظريته عن الليبيدو أن نصيبا من الطاقة الليبيدية يرتبط بموضوع مشبع للرضيع. والثاني قال به " ميللر " في تناوله للتصريف المكتسب للدوافع في قنوات معينة، حيث أن دافع الجوع يكون عند الولادة غير متمايز لدى جميع الناس، وتنشأ عندهم بعد ذلك ميول مذاقية معينة تتصل بالتعلم الاجتماعي، فدافع الجوع مستقل إذن وقنوات تصريفه هي التي تختلف. أما الوجه الثالث فيتمثل في التقنية التي تعني إقامة قنوات جديدة لتوجيه سلوك ما من خلالها، وهو مفهوم يلتقي مع فكرة " فرويد " عن

---

[1] إدوارد ج. موراي: مرجع سبق ذكره، ص 169–172.

الشحنة النفسية، وقد تناوله " جاردنر مورفي " (Gardner MURPHY)، الذي يرجع المصطلح إلى طب الأمراض العقلية " بيير جاني " (Pierre JANET)، ويضيف " مورفي " إلى ميول الطعام نشأة الميول الجمالية.

يولد الطفل بدافع غير محدد لاكتساب خبرات حسية معينة من خلال العلاقة الاجتماعية مع الآخر، وتقوم الأم بإكساب هذه الخبرات لوليدها، ثم تتكون بعد ذلك روابط محبة أوسع مع الأب ورفاق اللعب، والتي تتيح للطفل فرصة الحصول على قنوات جديدة للدافع الاجتماعي تستعمل لتحقيق الإشباع، كما توضح الدراسات التي قام بها " ألبرت باندورا " (Albert BANDURA) أن الطفل يتوحد مع من يمنحه الحب، حتى أن الأب مثلا يستطيع أن يلمحّ بمنع حبه أو يعبر عن شيء من عدم الرضا لتوجيه سلوك الابن، وبالتالي تتشكل ميول الابن وهواياته ونشاطه الرياضي واختياره المهني واختياره لأصدقائه، وغير ذلك من السلوكات الاجتماعية.

وتزيد عملية التقنية في التوسع، فيتأثر التلميذ في المدرسة بالسلوكات السائدة بين رفاق اللعب، والطالب في الجامعة لتوقعات زملائه وأساتذته، والراشد بالطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها أو الحزب السياسي، أو التنظيم الديني أو الوسط المهني. ومع ذلك فإن للدوافع الاجتماعية جانب شخصي، يجعل الفرد يشعر أن الدوافع تأتي من حياته الداخلية، مثل حاجة الشخص إلى قبول الجماعة أو حاجته إلى الإنجاز.

ويضيف " ألبورت " أن الأنشطة التي لها مهمة شخصية تميل إلى البقاء أكثر من غيرها، وأن أداء الأفراد يتحسن عندما يكون العمل متعلق بهم، مثل الاختبارات التي يجريها الباحثون في تجربة معينة، فإذا كانت التعليمات تتضمن مجرد تجريب الاختبارات ظهر عدم الاهتمام والكسل عند المفحوصين، أما إذا جاء فيها قياس الذكاء والشخصية والنضج أو أي شيء يعتبر مهما بالنسبة للمفحوصين، ظهر عليهم الاهتمام والنشاط، ولقد أطلق على هذا العامل الداخلي مصطلح " الذات ".

يقول " هاري س. سوليفان " أن الذات تتشكل من تقدير الأشخاص المهمين في البيئة الاجتماعية، فالأم المحبة العطوفة تجعل طفلها يفكر في نفسه بصورة إيجابية، والأم

الرافضة تولد لدى طفلها الشعور بالقلق والتفكير السلبي عن نفسه. فمفهوم الذات إذن يقوم على الدافع الاجتماعي الأساسي إلى الحب[1]. إن التقبل لا يتوجه من الآخرين نحو الفرد فحسب، بل ومن الفرد نحو ذاته أيضا، والمقبول من قبل الآخرين يسهل عليه تقبل ذاته، وهو ما يساعد على الشعور بالانتماء الاجتماعي[2].

5- وظيفة الدوافع الاجتماعية:

لقد اختلف العلماء حول منشأ الدوافع الاجتماعية، غير أنهم اتفقوا وبشكل كبير على أهمية الدوافع الاجتماعية في سلوك الإنسان، حاول العلماء وضع قوائم للدوافع الاجتماعية، والتي من أهمها قائمة " هنري أ. موراي "، والتي نتجت عن دراسة معمقة لعينة من الناس الأسوياء، حيث استخدم المقابلات والاختبارات التي صمم بعضها لهذه الدراسة، ومنها اختبار تفهم الموضوع الذي يتكون من مجموعة من الصور لأناس في مواقف مختلفة، ويقوم المفحوص بتأليف قصة عن كل صورة، ومنها تستنتج الدوافع الاجتماعية وتعزز بأدلة أخرى، ومن التحليل المكثف انتهى " موراي " إلى وضع قائمة تحتوي على عشرين دافعا اجتماعيا هي:

1.5- الانصياع:

يعني خضوع الفرد إلى قوة خارجية وقبوله للوم والنقد، وإقراره بالنقص والخطأ أو الهزيمة، ولوم النفس أو الحط من قدرها، والسعي إلى الألم أو العقوبة أو المكروه.

2.5- الإنجاز:

يعني تحقيق شيء صعب والتمكن منه والسيطرة عليه، بأكبر سرعة ممكنة وبأكبر قدر من الاستقلال، وتجاوز العقبات وبلوغ مستوى عال، والتفوق على النفس، ومنافسة الآخرين، والزيادة من تقدير الذات من خلال النجاح في ممارسة بعض المواهب.

---

[1] إدوارد ج. موراي: مرجع سبق ذكره، ص 181-185.

[2] نادية بوشلالق: الصحة النفسية، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة باتنة، العدد 6، 2002، ص 181.

3.5-الانتماء:

يعني الانجذاب إلى شخص آخر محب، والاستمتاع بالتعاون معه، وإدخال السرور إليه، والتمسك بصداقته والإخلاص له.

4.5- العدوان:

يعني التغلب على مقاومة معينة بالقوة والمقاتلة والانتقام عند الإصابة بالضرر، ومهاجمة أو قتل أو إصابة شخص آخر أو معاقبته.

5.5- الاستقلال:

يعني تحرر المرء، وحل القيود، والتخلص من الأسر ومقاومة القهر وعدم الانصياع لما تمليه السلطات، والاستقلال والحرية والتصرف حسب الهوى، وتحدي العرف وتحاشي تحمل المسئولية.

6.5- العمل المضاد:

يعني التعويض عن الفشل بإعادة المحاولة والعمل على إزالة الإهانة، والتغلب على الضعف وكبت الخوف، والبحث عن صعوبات للتغلب عليها، والاحتفاظ بمستوى مرتفع من تقدير الذات.

7.5-الدفاع:

يعني الدفاع عن الذات ضد النقد والتهجم واللوم وإخفاء أو تبرير تصرف سيئ أو فشل أو إهانة، والدفاع عن الذات.

8.5-الاحترام:

يعني الإعجاب بأحد الرؤساء وتأييده أو المدح أو التكريم، أو الاقتداء بشخص قريب، التأسي بنموذج والاقتداء به، ومسايرة التقاليد.

9.5- السيطرة:

تعني التحكم في البيئة الإنسانية، التأثير في سلوك الآخرين وتوجيهه بالإيحاء أو الإغراء، أو الإقناع، أو إصدار الأوامر، أو عكس ذلك إثناء شخص عن أمر معين أو تقييده أو منعه.

10.5- العرض:

يعني خلق انطباع، استثارة الآخرين أو ترويعهم، أو إدهاشهم أو صدمهم أو إغرائهم.

11.5- تجنب الأذى:

يعني اجتناب الألم، أو إصابة البدن، أو المرض، أو الموت، وتحاشي المواقف الخطيرة واتخاذ إجراءات احترازية.

12.5- تجنب الدونية:

يعني اجتناب الإهانة، والابتعاد عن المواقف المحرجة، وتحاشي التعرض للاحتقار، أو السخرية، أو الاستهزاء، أو عدم مبالاة الآخرين، والامتناع عن القيام بالفعل عند الخوف من الفشل.

13.5- الحنو:

يعني تقديم العطف لإشباع حاجة شخص عاجز، أو ضعيف، أو متعب، أو تنقصه التجربة، أو مغلوب على أمره بسبب الوحدة، أو النبذ، أو المرض العضوي أو العقلي، وتقديم المساعدة لمن كان في حالة خطر، والغذاء، والمواساة، والحماية، والتمريض، والإنصاف.

14.5- التنظيم:

يعني ترتيب الأشياء، والحفاظ على النظافة، أو النظام، أو الترتيب، أو الدقة.

15.5- اللعب:

يعني التصرف لغرض اللهو، والميل إلى الضحك، والدعابة، والسعي إلى الاسترخاء عقب الإجهاد، والاشتراك في الألعاب، أو الرياضة، أو الترفيه عن النفس.

16.5- الرفض:

يعني إبعاد الذات عن شيء غير مرغوب، أو التخلي عن شيء وضيع وعدم الاكتراث له، أو التعالي عليه، أو هجره.

17.5- الحسية:

يعني السعي إلى الحصول على الانطباعات الحسية، والاستمتاع بها.

18.5- الجنس:

يعني إقامة علاقة عشق وممارسة المباشرة الجنسية.

19.5- طلب المساعدة:

يعني إيجاد شخص متفهم للحصول على المساعدة وإشباع الحاجات، مثل التمريض، أو المساندة، أو الكنف، أو الحماية، أو الحب، أو النصح، أو الإرشاد، أو التسامح، أو التعزية، والبقاء بالقرب من شخص مخلص للحصول على الحماية، وإيجاد سند دائم ومستمر.

20.5- الفهم:

يعني توجيه الأسئلة العامة والإجابة عليها، والاهتمام بالنظريات، والتأمل، والتحليل، والتوصل إلى تعميم أفكار قائمة.

لقد قدمت قائمة " موراي " وصفا على قدر كبير من الأهمية لأنماط الدوافع في الحياة اليومية، فالعدوان يظهر مثلا في مهاجمة بعض الطلاب لأساتذتهم عند اجتياز امتحان صعب، في حين يظهر الانصياع عند الطلبة الذين سلموا بأن الدرجة المنخفضة دليل على قصورهم وضعفهم، ويظهر العمل المضاد عند الطلبة الذين عقدوا العزم على بذل جهد أكبر في المستقبل، ويظهر الدفاع عند الطلبة الذين لم يعترفوا بدرجاتهم

أو يكذبون بشأنها، ويظهر الحنو في تقديم بعض الطلبة لعبارات التعاطف والتشجيع للبعض الآخر من الذين يظهر لديهم طلب المساعدة[1].

6- الدافع إلى الإنجاز:

يعتبر الدافع إلى الإنجاز من أهم الدوافع الاجتماعية، وهو يرتبط بنظرية " ماكليلاند " و" أتكنسون " (Atkinson) وآخرين، ويعد " موراي " أول من استعمل هذا المصطلح، وعرفه – مثلما سبق ذكره – على أنه يتمثل في قيام الفرد بأعمال معينة بصورة جيدة وسريعة من خلال بذل الجهد والمثابرة من أجل بلوغ الهدف والإصرار على تحقيق التفوق، ويعمل دافع الإنجاز كحافز للفرد على التنافس في وضعيات تتسم بالصعوبة والتحدي[2]. ويرتبط الدافع بالألم والمتعة، وكل ما يقوم به من أفعال إنما يرمي إلى تجنب الألم والحصول على المتعة والهدف هو إشباع الحاجات[3].

يعرفه إبراهيم قشقوش (1979) على أنه حالة يستشعرها الفرد تؤدي إلى إثارة السلوك وتحفيزه وتوجيهه إلى غاية معينة. وترى " صفاء الأعسر " (1983) أن دافع الإنجاز هو التخطيط من أجل بلوغ الامتياز والعمل من أجله، والحاجة إلى القيام بالأشياء بصورة أحسن وأسرع، وبكفاءة عالية، وعلى هذا فإن دافع الإنجاز لا يتمثل في الإنجازات نفسها وإنما في الأعمال والأنشطة، ويقول " فاروق عبد الفتاح موسى " (1981) بأن دافع الإنجاز هو الرغبة في الأداء ويتصل بمعاني الاستقلال والثقة بالنفس، وهو قابل لأن يطور من خلال البرامج التدريبية، وتعرفه " إسعاد البنا " (1990) على أنه دافع مركب يحفز السلوك ويوجهه للأداء الجيد وبلوغ النجاح في الأعمال التي تعد معايير للامتياز والتفوق، ويرى " أسامة الحجي " (1996) بأنه دافع يكتسب من البيئة الخارجية، وهو ميل الفرد إلى التفوق على الآخرين في أداء المهام الصعبة، والتخطيط لبلوغ أهداف معينة في حدود القدرات الشخصية، والسعي من أجل تحقيقها بالجد والجهد والاجتهاد

---

[1] نادية بوشلالق: مرجع سبق ذكره، ص 189–193.

[2] سميرة عبد الله مصطفى كردي: مرجع سبق ذكره، ص 112.

[3] يوسف الأقصري: مرجع سبق ذكره، ص 51.

والمثابرة، أما " أتكنسون " (1979) فيعتبر أن دافع الإنجاز هو المنافسة من أجل الوصول إلى المستويات الممتازة، ويظهر في شكلين هما؛ الأمل في النجاح والخوف من الفشل[1].

يقترح " صلاح صالح الراشد " معادلة للإنجاز على النحو التالي:

– الرغبة: تتمثل في النية الصادقة والقوية والأكيدة، بدون الرغبة لا يمكن تحقيق شيء، وهي أولى مراحل الإنجاز والنجاح.

– التخطيط: هي الخطوات المدروسة والمنتظمة في زمان ومكان محددين وبإمكانيات معينة يتبعها الفرد ويلتزم بها لبلوغ هدف معين، من لا يخطط لا يعرف إلى أين يذهب والصدفة لا تخلق الإنجاز.

– التطبيق: هو صلب الإنجاز ومن دونه لا تتحقق النتائج.

– العزيمة: هي مرحلة التطوير والتحسين، ومنها تأتي إعادة التخطيط، ليدور الفرد في دوائر مؤثرة، وبها تتحقق النتائج[2].

ويعتقد " أوزوبل " (Ausubel) أن هناك ثلاثة مكونات لدافع الإنجاز هي:

-أ الحافز المعرفي:

يعبر عن حالة الانشغال بالعمل، أي أن الفرد يحاول إشباع حاجاته في الفهم والمعرفة، والمكافأة التي يحصل عليها من خلال اكتشاف معرفة جديدة هي القيام بمهامه بكفاءة أعلى.

-ب تكريس الذات:

يعني توجيه الذات الذي يظهر في حاجة الفرد إلى المزيد من السمعة والصيت والمكانة التي يحصل عليها من خلال أدائه المتميز في حدود التقاليد العلمية السائدة وهو ما ينتج عنه الشعور بالكفاية واحترام الذات.

---

[1] يوسف الأقصري: مرجع سبق ذكره، ص 116-117.

[2] صلاح صالح الراشد: كيف تخطط لحياتك؟ مركز الراشد، الكويت، 2004، ص 83-85.

-ج الحاجة للانتماء:

تظهر بمعناها الواسع في الاعتماد على تقبل الآخرين، فالفرد يسعى من خلال نجاحه الدراسي للحصول على الاعتراف والتقدير من قبل الآخرين، خاصة من الذين يعتمد عليهم في تعزيز ثقته بنفسه مثل الوالدين والمدرسين.

وأوضح " ماكليلاند " أن أشكال المجاهدة من قبل الأطفال والراشدين للتمكن من الأشياء والأفكار، تعبر عن وجود حاجة قوية للإنجاز، واعتمد في ذلك على الطرق الإسقاطية. ففي إحدى الدراسات قام بإجراء تجربة على مرحلتين، الأولى تضمنت إجراء سبعة اختبارات ورقية لفظية وحركية، والثانية فيها تقديم لاختبار في الخيال الإبداعي يحتوي مجموعة صور، يقوم المفحوص بتأليف قصة عن كل منها، توضح حسب " ماكليلاند " دافع الإنجاز عند كل مفحوص، ولقد أجريت التجربة في ستة ظروف تجريبية مختلفة هي:

-أ ظرف الاسترخاء:

حيث أعلم الطلبة أن الهدف من البحث هو تحسين الاختبارات التي قدمت لهم، وأن موضوع البحث هو الاختبارات وليس الطلبة.

-ب ظرف الحياد:

أين أعلم الطلبة أن الهدف من البحث هو تحسين الاختبارات وليس التعرف على قدراتهم، غير أنه طلب منهم بذل أقصى جهد في أداء الاختبارات.

-ج ظرف النجاح:

جـــاء بعـــد أن قامت مجموعة الطلبة بأداء الاختبارات السبعة التي تم تصحيحها، وســئل كـــل طالب عن درجاته في مواد الدراسة المختلفة وترتيبه، ومستوى ذكائه ومدى تقديـــره لقدراتـــه، ثم أخبروا أن الاختبارات التي أدوها عبارة عن مقاييس ذكاء، وكان قد تفـــوق فـــيها طلـــبة مدرسة أخرى (ولم يكن ذلك صحيحا)، وجرى الاكتفاء بذكر بعض

الـــدرجات الوهمية في الاختبار الأول، وكان الهدف هو الإيحاء للطلبة بأن جلهم قد حققوا نجاحا في الاختبار الأول.

وأعلـــنت نتائج الاختبارات الستة بنفس الكيفية، حتى اعتقد الطلبة في النهاية أنهم مجموعة ناجحة.

ـد ظرف الحث على الإنجاز:

احتوى على التعليمات نفسها التي قدمت لمجموعة ظرف النجاح، غير أنه لم يتم الإعلان عن الدرجات.

-ه ظرف الفشل:

جاءت فيه التعليمات نفسها التي قدمت للمجموعة الناجحة، بحيث أوحت إلى الطلبة بأن جلهم قد أخفق في الاختبار الأول وفي الاختبارات الستة، حتى اعتقد الطلبة في النهاية أنهم مجموعة فاشلة.

ـو ظرف النجاح– الفشل:

أعلن عن درجات الاختبار الأول بحيث تشير إلى نجاح كل فرد تقريبا، في حين أعلنت درجات الاختبارات الستة المتبقية بحيث توحي بإخفاق معظم الطلبة.

ولقد وجد أن الظرف نجاح– فشل هو الأفضل من حيث التحفيز للنجاح، ذلك لأن تجربة النجاح الذي يتبعه الفشل تعمل على تقوية العزيمة وتدفع بالفرد إلى الجد والمجاهدة والمثابرة لتحقيق الإنجاز.

ويعتبر مفهوم " الخوف من الفشل " مكملا لدافع الإنجاز، فقد بينت الدراسات التي أجراها " بيرني " (Birney) أن هناك تعارضا في المجتمع بسبب عدم تقديره لبعض الأفراد، وهو ما يجعلهم يسعون إلى تحقيق النجاح، وأن أي سعي نحو الإنجاز يقابله الخوف من الفشل، ولقد توصلت بحوث " ماكليلاند " إلى أن المستويات المرتفعة من دافع الإنجاز يبلغها الذين يتصورون أنهم قد فشلوا، وخاصة منهم من سبق له أن حقق النجاح. ويقول " بيرني " أن النجاح والفشل لا يمكن أن يكون مفهوما تاما إلا من إطار من

العلاقات الإنسانية، وأن أي مجتمع يقوم على الإنجاز يكون فيه النجاح هو أداة الحصول على التقدير والاحترام[1].

7- الدافع إلى الإنجاز والقلق:

يتضمن الدافع عادة حالة من التوتر من مثل الخوف من الفشل أو الحفز أو القلق، وهو ما يتطلب العمل لمحاولة فهم العلاقة القائمة بين مستوى الحافز وما ينتج عنه من نشاط، بعبارة أخرى العلاقة بين الدافع والأداء من حيث أن مستوى أحدهما يؤثر على مستوى الآخر.

في سنة 1908 توصل كل من " يركس " و" دودسن " (Yerkes & Dodson) إلى أنه كلما زاد مستوى الدافع عن الحد المناسب، أدى ذلك إلى تدهور الأداء، كما أن مستوى صعوبة النشاط يؤثر بدوره على مستوى الدافع والنتيجة هي أنه كلما ارتفعت صعوبة النشاط انخفض الدافع عن المستوى الأمثل، أي أن الدافع للإنجاز ينخفض بارتفاع صعوبة النشاط المطلوب أداءه[2]، ومن أهم الطرق للكشف عن الدافع ودرجته، هي أثر الدافع على التعلم، فمن الثابت أنه لا يوجد تعلم من دون دافع ومن دون تعزيز يرافقه، ويكون التعلم أكثر سرعة كلما كان الدافع أكثر قوة[3].

فالمواقف التي يرتفع فيها الدافع كالقلق مثلا تساعد في عملية التعلم، لكن عند حد معين فقط، والذي يوضح مستوى هذا الحد هو درجة صعوبة النشاط نفسه[4]. وعلى الرغم من أنه تم التوصل إلى أن قدرا من القلق ضروري لإثارة الدافع للإنجاز والتعلم، غير أن مستويات هذا القلق التي يمكن للأفراد أن يتحملوها في مختلف المواقف، ليست معروفة بدقة، وبالتالي فإنه ينبغي على المدرس أن يتعامل بحذر عند تكليف التلاميذ بالنشاطات المدرسية داخل الفصل الدراسي[5]. فمن شأن القلق إذا كان في مستوى أقل

[1] كامل محمد محمد عويضة: مرجع سبق ذكره، ص 93-97.

[2] مرجع سبق ذكره، ص 113-114.

[3] Paul FRAISSE : Op. cit, P 97.

[4] سارنوف أ. ماونيك، هوارد ر.يوليو، أليزابت ف. لوفتس: التعلم، ترجمة محمد عماد الدين إسماعيل، دار الشروق، القاهرة، 1989، ص 102.

[5] كامل محمد محمد عويضة: مرجع سبق ذكره، ص 117-118.

وغير بالغ الشدة؛ أن يساعد على تحقيق التوافق، مثل الطالب الذي يضاعف من المذاكرة بسبب حصوله على درجة متدنية، أو الشخص الذي يسعى جادا من أجل تعديل سلوكه نحو الأحسن نتيجة نفور زملائه منه ومن تصرفاته العدائية، فالقدر المعقول من القلق يشكل قوة حيوية للفرد تدفعه إلى الاستجابات الإيجابية وتنمية الشخصية[1].

يؤدي دافع الإنجاز المرتفع إذن إلى التعلم بصورة أحسن وأسرع مقارنة بدافع الإنجاز المنخفض، ومع ذلك فإنه لا يمكن الجزم بأن ذوي دافع الإنجاز المرتفع يكون أداءهم بشكل أفضل بصورة تلقائية وفي كل النشاطات، لأنهم قد لا يتفوقون في الأعمال الرتيبة التي لا تتضمن معاني التحدي.

وهو ما تؤيده دراسة أجرتها " إليزابت فرنش " (Elizabeth G. FRENCH) حيث كلفت طلبة من القوات الجوية بأن يقوموا بعملية ترميز بسيطة، وذلك في ثلاثة ظروف مختلفة هي:

أ- ظرف الاسترخاء: حيث قيل للطلبة أن الباحثة تهدف إلى تجريب بعض الاختبارات.

ب- ظرف الاندفاع إلى العمل: حيث قيل للطلبة أن الاختبار يقيس الذكاء وأن نتائجه محددة لمستقبلهم المهني.

ج- ظرف المكافأة: حيث تعطي مكافأة للخمسة الأوائل وذلك بالسماح لهم بالخروج قبل زملائهم بساعة كاملة.

وتم قياس دافع الإنجاز بصورة لفظية بواسطة اختبار " ماكليلاند "، وقسمت كل مجموعة من المجموعات الثلاث إلى فئتين، فئة دافع الإنجاز المرتفع وفئة دافع الإنجاز المنخفض.

وكانت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق في مجموعة ظرف الاسترخاء، إذ لم يكن هناك ما يتحدى فئة دافع الإنجاز المرتفع، وفي المجموعة الثانية تحسن أداء أصحاب دافع

---

[1] إدوارد ج. موراي: مرجع سبق ذكره، ص 134.

الإنجاز المرتفع، لأن الأمر كان يتعلق بمستقبلهم المهني، وظهرت المفارقة مع المجموعة الثالثة، حيث أن أصحاب دافع الإنجاز المنخفض استجابوا للمكافأة المتمثلة في ساعة الحرية الإضافية، في حين لم يستجب لها أصحاب دافع الإنجاز المرتفع، لأنه ليس من السهل حفزهم بالمكافآت الخارجية، وإنما يتحسن أداءهم حين يعيشون متعة القيام بالعمل في مستوى معتدل، بناء على معايير النجاح والتفوق.

ويمكن حصر أهم سمات أصحاب دافع الإنجاز في أنهم أميل إلى الثقة بالنفس وإلى تفضيل المسئولية الفردية، والتعرف بالتفصيل على نتائج أعمالهم، وهم يملكون القدرة على التحصيل الدراسي الجيد، ويتسمون بالنشاط في الدراسة وخارج الدراسة، ويهتمون بمخالطة الخبراء لا الأصدقاء ليستفيدوا من معارفهم ويعملوا معهم في نشاطاتهم، ولديهم القدرة على مقاومة الضغوط الاجتماعية الخارجية، ويحبون الاستمتاع بالمخاطرة في حدود قدراتهم الخاصة، ويميلون إلى تجنب المواقف القائمة على الحظ والتي لا تتيح مجالا لاستخدام إرادتهم.

إن نشأة الإنجاز تعتمد في المقام الأول على قيم الوالدين واتجاهاتهم وعلى الأهمية التي يولونها للنجاح والتفوق، وهو ما أيدته " ماريون ونتر- بوتوم " (Marion WINTER- BOTTOM) من خلال الدراسة التي أجرتها على مجموعة من الأولاد في الثامنة من العمر، حيث قامت بقياس الدافع إلى الإنجاز، وربطته بما صرحت به الأمهات عن أساليب التنشئة والتربية، واكتشفت أن أمهات الأولاد أصحاب دافع الإنجاز المرتفع، يعتمدون أسلوب الاستقلال في سن مبكرة لأولادهن مقارنة بأمهات الأولاد أصحاب دافع الإنجاز المنخفض. مثل أن أمهات الفئة الأولى؛ ما إن بلغ أولادهن السن السابعة، حتى بدأن يطالبنهم بمعرفة شوارع المدنية وأسمائها، وأن يقوموا ببعض الأعمال الصعبة بمفردهم، ويتصفوا بالنشاط والحيوية، ويختاروا أصدقاءهم بأنفسهم، ويحققوا النجاح في المباريات والمنافسات، كما أنهن لم يفرضن الكثير من القيود على أولادهن، وكن يقدِّمن الشكر والإثابة على الأعمال الناجحة من خلال التقبيل والاحتضان. وبالمقابل كانت أمهات

الأولاد أصحاب دافع الإنجاز المنخفض أكثر تعقيدا، ولم يشجعن أولادهن للاتكال على أنفسهم، فكانوا أكثر التصاقا واعتمادا عليهن[1].

خلاصـــــة:

إن الحاجة للإنجاز والنجاح توجد لدى كافة الناس، وإنما بمستويات متباينة، كأن يكون مستوى هذه الحاجة لدى بعض الطلاب مثلا، عند حد لا يسمح لهم بتحديد أهداف واضحة وبذل الجهد المناسب لبلوغها، وبالتالي ينبغي على الآباء والمدرسين أن ينتبهوا لمثل هؤلاء الطلاب، وذلك من خلال تنظيم نشاطات معينة، وتدريب الطلاب على التفكير في أهدافهم التعليمية وغير التعليمية وصياغتها بأسلوبهم الخاص، ومناقشتهم فيها، واستشارة المتخصصين وفي مقدمتهم المرشد المدرسي[2].

---

[1] إدوارد ج. موراي: مرجع سبق ذكره، ص 195-198.

[2] أحمد محمد الزبادي، هشام إبراهيم الخطيب: مرجع سبق ذكره، ص 209.

ثانيا: القلق العام

مقدمة:

يعد القلق من أهم أمراض العصر إن لم يكن أهمها على الإطلاق وأكثرها انتشارا وهو يطال الجنسين معا الذكور والإناث ومختلف مراحل العمر، فلكل شخص نصيبه من القلق والتوتر، وكما للقلق آثار سلبية مدمرة فقد تكون له أيضا آثار إيجابية بناءة، ومن بين الفئات التي ينتشر فيها القلق نجد فئة المتمدرسين بمختلف مراحل التعليم الدراسي، نتيجة تأثير عوامل متعددة ومتنوعة، وهو ما من شأنه أن يؤثر على توازن الطلبة وتوافقهم للبيئة وعلى تحصيلهم الدراسي، ويمكن أن يظهر ذلك في شكل اضطرابات نفسية أو تأخر دراسي أو تسرب مدرسي أو عدوانية أو انحراف. وقد يكون الأمر لدى الطلبة المتفوقين عقليا أكثر تعقيدا لما يتيحه لهم ذكاءهم المرتفع من قدرة على النقد والتحليل والفهم ومحاولة إيجاد حلول للمشكلات مما يجعلهم أكثر عرضة للاضطرابات الانفعالية وفي مقدمتها القلق.

فالقلق إذن في هذا السياق، هو اضطراب انفعالي يمكن إدراجه تحت مسمى المشكلات المدرسية بالنسبة للطلبة بشكل عام والطلبة المتفوقين بشكل خاص.

1- المراهقة وأزمة الهوية:

حسب " هايدجر " (Heidegger)، فإن أهم شروط إنسانية الفرد، هي توحده مع الآخر، فمنذ بدايته يجد الإنسان نفسه مقحم في إطار اجتماعي، وأثناء المراهقة يبدأ الفرد في اكتشاف بعض العلاقات الغنية بالمعاني الجديدة، من خلال علاقات المودة والزمالة، التي تمهد للعلاقات الانتقائية والمتميزة للراشدين.

كل فرد بوصفه مشاركا في ثقافة جماعة معينة يتعرض للتأثير المتمثل في الضغوط التي تفرضها بعض النماذج الجماعية، وتفرض عليه احترام معاييرها الظاهرة أو الكامنة أمام الآخر، وفي أكثر من موضع يجد الفرد نفسه مضطرا لأن يعطي صورة عن نفسه مطابقة لتوقعات الآخرين منه[1]. وهذا واحد من أهم أسباب أزمة الهوية في

---

[1] Jean MAISONNEUVE : La psychologie sociale, Q.S.J, douzième édition, PUF, Paris, 1977, P 30, 35 et 38.

مرحلة المراهقة، ذلك أن تلك التوقعات قد تصطدم مع حاجاته ومتطلباته الشخصية المتميزة، وخاصة إذا كان من ضمن المتفوقين الذين يزيد معامل ذكائهم عن 130 نقطة، والذين لا يشكلون إلا من 2– 4% من طلاب الطبقة المتوسطة[1]، حيث أن معظم الناس لا يقدرون مواهبه، فيقابلونها بالرفض أو الإهمال.

ترتبط بداية المراهقة زمنيا بظهور علامات النضج، وتقع نحو سن 11 إلى 12 سنة، وتنقضي عند سن 18 سنة على العموم فالحدود العمرية تختلف باختلاف البيئات الثقافية، إن التحولات العضوية والنفسية والاجتماعية التي يتعرض لها المراهق تكتمل عادة في سن 18 سنة، ويستمر النمو بعد ذلك في جوانب أخرى وبأشكال مختلفة.

تتميز المراهقة ببروز ثلاثة مظاهر أساسية، يمكن من خلالها التعرف على الأحداث التي تميز الانتقال من الطفولة إلى سن الرشد:

أ- تسارع كبير للنمو، خاصة من حيث الحجم.

ب- أهمية التحولات، التي تتصل بالعضوية والشخص.

ج- أهمية الفروق الفردية.

وتختلف سرعة هذه التحولات وفترات حدوثها من طفل إلى آخر، بل وتختلف عند الفرد نفسه، حيث أن التحولات لا تحدث جميعها في الوقت نفسه ولا تتم بالسرعة نفسها في جميع جوانب النمو العضوية، العقلية، والاجتماعية الانفعالية[2].

إن التعرف على القلق كظاهرة تعتري الطلبة في مرحلة المراهقة، يسمح بفهم العوامل المؤدية لها، ويعود القلق لدى الطلبة إلى العديد من الأسباب، منها ما يعرف عند الطلبة الثانويين بتحديد الهوية وسمى " إركسون " (Erikson) هذه المرحلة بمرحلة أزمة الهوية، فنظرا لامتداد الفاصل الزمني ما بين بداية الحياة المدرسية ودخول الشباب إلى مهنة متخصصة، تصبح مرحلة المراهقة أكثر تأثيرا، وهي عبارة عن نمط وجودي ما بين الطفولة وبين سن الرشد، والنمو السريع للجانب الفسيولوجي خاصة لدى الشباب الصغار، إضافة إلى عدم وضوح أدوار الكبار التي تنتظرهم بالنسبة إليهم، يؤدي بهم إلى

---

[1] خليل عبد الرحمن المعايطة، محمد عبد السلام البوليز: مرجع سبق ذكره، ص 19.

[2] Grand dictionnaire de la psychologie, Op.cit, P 17.

محاولات اعتباطية من أجل إقامة نوع من الثقافة المختلفة، والتي تبدو أنها تشكيل نهائي وليس مؤقت للهوية؛ غير أنها في الحقيقة هوية أولية. وأثناء بحث هؤلاء الشباب عن شعور جديد باستمرارية الذات وبالوحدة من حيث النضج في جميع جوانب الشخصية، فإن البعض منهم سيجدون أنفسهم مضطرين لمجابهة أزمات السنوات الأولى من المراهقة ومشكلاتها الانفعالية، قبل أن يتمكنوا من تبني قيم ومثل دائمة تعمل على تحقيق الهوية النهائية(1).

إن تغير الهوية يمثل تحديا مهما في مرحلة المراهقة، فالمراهق عليه أن يستدخل في تمثيلاته الذهنية المتغيرات العضوية والنفسية والعلائقية التي يتعرض لها، وأكثر من ذلك يجب عليه أن يضع نفسه في رؤية زمنية خاصة به، من حيث معرفته بنفسه في ماضيه الذي تتأسس عليه استمرارية الذات مع الوعي بميزة الحاضر العابرة .

2- القلق الطبيعي والقلق غير الطبيعي:

يصعب تحديد السواء على العموم، وتظهر هذه الصعوبة خاصة لدى الطفل والمراهق، بسبب النمو المستمر وعدم ثبات البنية النفسية عند الطفل مقارنة بالراشد، نتيجة تواصل النمو، والأعراض المشابهة للراشد لا تعني بالضرورة وجود حالة مرضية، كالأمراض المرتبطة بظروف معينة والتي تزول بانتفاء تلك الظروف، وتتيح كل مرحلة من مراحل النمو للفرد فرصا جديدة لحل صراعات المراحل السابقة، ثم هناك عدم تساوي النمو في كل الجوانب. وبين " فالون " أهمية الأزمة واعتبرها خرافية ومنظمة وتساعد على النمو السليم، والتطور السريع الذي يعيشه الفرد في كل الجوانب يعرضه لأزمة عضوية نفسية واجتماعية، تجعله يقوم بسلوكات غريبة قد تأخذ صورا مرضية في بعض الأحيان؛ كالتطرف، والانطواء، والخجل، والعدوان، والقلق، وغيره، والتي لا تعني المرض بالضرورة، وإنما هي من مميزات المرحلة التي تتضمن البحث عن الهوية وتوكيد الذات، والتي يفترض أن تنتهي بانتهاء الأزمة، ولذلك فعلى المرشد المدرسي التحلي بالحذر وعدم التسرع عند التشخيص. وتقوم الأسرة بدور كبير إما في مساعدة المراهق على تخطي الأزمة بسلام أو في دفعه إلى تعقيدها. إضافة إلى الفروق الفردية

(1) Erik H. ERIKSON: Adolescence et crise, la quête de l’identité, traduit de l’américain. par Joseph NASS et Claude Luis COMBET, FLAMMARION, Paris, 1972, P 133.

بين الأطفال والمراهقين أنفسهم، والذين يتفاوتون في اكتساب المعارف والمهارات والمهم هو توازن الوظائف النفسية الاجتماعية الحركية[1]، وتوازن الشخصية التي يعرفها " ألبورت " على أنها: « التنظيم الدينامي للنظم النفسية العضوية لدى الفرد، والذي يحدد تكيفه المتفرد مع بيئته» [2] مع إمكانية محاولة بناء المستقبل[3].

إنه من أجل اكتساب القدرة على اتخاذ قرارات الكبار التي يفرضها الشعور بالهوية، ينتج القلق والتوتر عن وجود هامش للصراع بين خبرات الطالب ومطالب المجتمع، مما يدفع به إلى استخدام جملة من الحيل الدفاعية، كالمثالية والنشاط الزائد والاستغراق في الخيال وأحلام اليقظة والانطواء والتأخر الدراسي، وبسبب عدم قدرة المراهق على تخطي أزمة الهوية، يصبح يعيش في حالة من الغموض ويطول إحساسه بالتالي بفترة المراهقة[4].

إن مراقبة الطفل أثناء السير العادي لحياته اليومية ووسط محيطه التربوي تشكل بالنسبة للمرشد المدرسي، مصدرا رئيسيا للمعرفة المعمقة بالطفل غير المتكيف[5]، إضافة إلى دراسة السلوك بوصفه نشاطا منظما له هدف، ومن خلال مراحل معينة، وتنطلق الملاحظة والتجريب من مبدأ أن كل سلوك موظف بالضرورة لأداء وظيفة معينة لها قيمة توافقية[6].

يعتبر القلق انفعالا طبيعيا، يشعر به كل فرد، غير أنه يختلف من فرد إلى آخر ولدى الفرد نفسه من حيث الحدة والتردد، فالخشية من الأحداث المؤلمة تستدعي هذا النوع من الرد الانفعالي، وعكس ما يحدث في حالات الخوف فإن التهديد هنا يظهر أكثر انتشارا أو أكثر بعدا أو أكثر اتساعا، ويلعب القلق الدور نفسه لردود فعل الإنذار

(1) بدرة معتصم ميموني: الاضطرابات النفسية والعقلية عند الطفل والمراهق، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 2003، ص 37–39.

(2) Winfird HUBER : Op. cit, P 12.

(3) Grand dictionnaire de la psychologie, Op. cit, P 18.

(4) فاروق السيد عثمان: القلق وإدارة الضغوط النفسية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001، ص 31.

(5) Jean- Marie PAISSE : Op. cit, P 25.

(6) Maurice REUCHLIN : Op. cit, P 221.

والخوف، فهو يوجه الانتباه نحو تهديد أو خطر معين، ويحضر العضوية للتصرف من أجل إحداث تغير ما، فالقلق إذن رد فعل أساسي وجوهري.

إن القلق والخوف تجربتان يتعرض لهما كل شخص، فالقلق جزء من الطبيعة البشرية، وهو إجابة طبيعية لضغوط الحياة اليومية، وفي بعض الأحيان يعمل القلق على تحسين الأداء، حينما تتم معايشته بطريقة معتدلة، فإنه يعمل على تحفيز الفرد ودفعه إلى تجاوز العقبات. والعديد من الأشخاص يقرون أنهم يعملون بشكل أفضل حينما يكونون تحت الضغط. إن القلق يلعب دور إشارة الإنذار عند وجود خطر ما في وضعيات معينة، فهو بذلك بإمكانه ضمان بقاء الحياة، ويفترض أن يختفي بمجرد زوال الوضعية أو الموضوع الذي أثاره، غير أنه في بعض الأحيان يستمر ظهور القلق من دون سبب واضح وبأشكال مختلفة، فيعيق بذلك وظائف الشخص المعني، وفي هذه الوضعيات خاصة يلجأ الأفراد الذين يعانون منه إلى معاينة الأطباء أو غيرهم من المتخصصين قصد الحصول على العلاج الدوائي أو الإرشاد النفسي، ويتعلق الأمر في هذه الحالة بالقلق غير الطبيعي أو باضطراب القلق.

والقلق غير الطبيعي من أكثر المشكلات النفسية انتشارا، والأفراد الذين يعانون من القلق أو اضطرابات القلق يشكلون جزءا كبيرا من المترددين على المعاينة الطبية أو الإرشاد النفسي، ويعد القلق غير طبيعي حينما لا يرتبط بأي سبب واضح أو محدد، أو عندما يصبح مزمنا، وفي أغلب الأحيان تتناوب فترات القلق مع فترات من الهدوء النسبي، وتستطيع نسبة كبيرة من الأشخاص المصابين باضطراب القلق من العيش بطريقة طبيعية إلى حد ما. غير أن القلق يمكن أن يكون أكثر مضايقة فيضر بنشاطات الحياة اليومية ويتسبب في مشكلات زواجية، أسرية، دراسية، مهنية ومالية. ومع ذلك يبقى من الصعب رسم خط فاصل بين القلق " الطبيعي " و" السوي " وبين القلق " المرضي " الذي يعيق وظائف الفرد، والواقع أنه عندما تتم معاينة القلق بشكل مكثف ومتكرر أو في فترات غير مناسبة للقلق، نكون أمام " القلق المرضي ".

هناك طريقة أخرى لتمييز القلق الطبيعي عن غير الطبيعي، تكمن في تحليل نتائج هذا الانفعال على حياة الفرد ومحيطه من قبيل الأضرار التي تلحق بالعمل والدراسة

والحياة العلائقية والضيق والمعاناة والإحساس بالعجز عن التحكم في أعراض القلق وفي مدته (التي تزيد عادة عن ستة أشهر) كل ذلك يشكل عتبة الحالات المرضية[1].

وعلى العموم يقسم القلق إلى واقعي عادي وعصابي مرضي؛

فالواقعي العادي، يعتبر أمرا طبيعيا من حيث كونه استجابة لإدراك خطر معين خارجي يمكن للفرد أن يتوقع حدوثه ويتنبأ به، بعبارة أخرى هو قلق معقول ملائم للظروف التي تسببت في إثارته[2].

إنه قلق موضوعي معتدل من حيث استجابته العادية للتهديد أو للضغط الذي يثير القلق لدى أغلبية الناس، ويكون مصدره حقيقيا، وهو قلق دافعي، سوي، إيجابي، وبناء، يدفع الفرد إلى الاجتهاد والعمل والاحتياط والحذر.

وليس من حاجة هنا إلى خفض القلق، لأن خفضه يؤدي إلى خفض الدافعية. يؤكد " حامد زهران " (1997) أن القلق العادي يظهر في وضعيات توقع الفشل أو الخوف منه أو من فقدان شيء معين كقلق الدراسة على سبيل المثال[3].

أما القلق العصابي المرضي، فهو قلق هائم مثلما سماه " فرويد " مهيأ للتعلق بأي فكرة يمكن أن تكون مبررا له، ويتصل بالترقب والتوقع، حيث ينتظر الفرد حدوث أسوأ الأمور، ويظهر عليه الكدر والتشاءم[4]. وسماه " فولب " (Wolpe) بالقلق الشامل، وسمته الرابطة الأمريكية للطب النفسي استجابة القلق، كما يسمى في قاموس الصحة العقلية الرابع اضطراب القلق. يقول عنه " أحمد عبد الخالق " (1994) أنه أكثر شدة من القلق العادي، وأكثر استمرارا، يتميز بالخوف غير الموضوعي مع ظهور أعراض نفسية وجسمية[5].

---

[1] Robert LA DOUCEUR, André MARCHAND & Jean-Marie BOIVERT : Les troubles anxieux, approche cognitive et comportementale, MASSON, Gäëtan MORIN éditeur, Paris, 1999, P 2-3.

[2] كامل محمد محمد عويضة: مبادئ الطب النفسي، دار الكتب العلمية، بيروت، ص 1996، ص 136.

[3] محمد حامد زهران: الإرشاد النفسي المصغر، للتعامل مع المشكلات الدراسية، عالم الكتب، القاهرة، 2000 ص 75.

[4] كامل محمد محمد عويضة: مرجع سبق ذكره، ص 168.

[5] محمد حامد زهران: المرجع نفسه، ص 75.

من شأن الطفل العادي أن يتعرض ويعاني من مشكلات نفسية لا تصل إلى مستوى المرض النفسي، تسترعي الاهتمام من أجل إيجاد حلول لها، لكي لا تتعقد وتتطور إلى أعصبة أو ذهانات، ولا تتسبب في تعطيل النمو الصحيح[1].

3- مفهوم القلق:

القلق عبارة عن انفعال يكتسبه الفرد، وهو استجابة انفعالية غير سارة تجاه تهديد حقيقي أو رمزي يمس الفرد وأمنه النفسي، ويظهر على شكل توتر وضيق وخوف غامض من المجهول، ويكون مصحوبا ببعض التغيرات الفسيولوجية، ويعتبر " أحمد عبد الخالق "، أن القلق من أبرز الانفعالات التي لها أهمية في علم الأمراض النفسية، وهو عرض مشترك بين أغلبية الأمراض النفسية.

ويركز الفرد في حال تعرضه للقلق اهتمامه حول القلق ومصدره، ويسعى إلى محاولة التخفيف من حدته، وبداية القلق قد تكون مفاجئة أو متدرجة، ومن شأنه أن يعيق العيش الطبيعي[2].

القلق شعور بعدم الراحة، يتميز بتوقع الشر، وتظهر أعراضه في شكل ارتعاش أو بكاء أو صراخ، أو شرود ، أو تنهد، أو أحلام مزعجة، أو نقص الشهية، أو غثيان، أو تعرق، أو صداع أو صعوبة في التنفس، أو اضطرابات هضمية، ويظهر على الأفراد المصابين بالقلق الاتكال، والمفهوم السلبي عن الذات، ونقص الإنجاز وضعف التحصيل الدراسي، ويؤدي القلق إلى نقص القدرة على الأداء الجيد ويعيق التفكير في إيجاد بدائل واختيار حلول مناسبة[3].

يعتبر القلق من المشاعر الأساسية الطبيعية في الإنسان تماما كالغضب والحزن والفرح وغيرها، التي تصاحب الإنسان منذ ولادته حتى آخر لحظة من حياته، ويتكون القلق حينما يشعر الفرد بالتهديد وعدم قدرته على التحكم في الأشياء، وللقلق صور

---

[1] حامد عبد السلام زهران: مرجع سبق ذكره، ص 373.

[2] محمد حامد زهران: مرجع سبق ذكره، ص 71-72.

[3] جودت عزت عبد الهادي، سعيد حسني العزة: مرجع سبق ذكره، ص 167.

متعددة، ولا يوجد أحد من الناس بمنأى عن الشعور بالقلق في المواقف المهددة، كاجتياز امتحان أو زواج أو التحول من بيئة إلى أخرى.

لقد استمر القلق مع الإنسان خلال تطوره التاريخي كوسيلة لها أهميتها من أجل البقاء. فالقلق طبيعي ومفيد في مواقف معينة وعند حد معين، وثمة منفعة أخرى للقلق من حيث هو إنذار للعضوية يزيد من الانتباه، فقبل الامتحان مثلا يدفعنا قدر معين من القلق للتحضير بشكل جيد[1].

ويعرف القلق على أنه عدم ارتياح نفسي جسمي وعدم الشعور بالأمن، والشخص القلق يتوقع الشر دائما، وقد يتطور القلق إلى حالة من الفزع، وترافقه بعض الأعراض النفسية الجسمية، ويمكن للقلق أن يكون عرضا لاضطراب يسمى بعصاب القلق أو القلق العصابي[2].

يعرفه " فرويد " على أنه:« حالة من الخوف الغامض الشديد الذي يتملك الإنسان ويسبب له الكثير من الكدر والضيق والألم، والشخص القلق يتوقع الشر دائما ويبدو دائما متشائما وهو يشكك في كل أمر من أمور الحياة اليومية. فإذا أتى الليل توقع الشخص القلق أن شيئا مؤلما أو مخيفا أو مؤذيا سيحل به أثناء الليل أو أثناء النوم، وإذا أقبل الصبح توقع الشخص القلق أن يومه سيكون عصيبا وأن بعض الكوارث ستحل به، وهو يشعر بالخوف من أمور كثيرة، فقد يخاف من الموت أو من المرض أو من الجنون، وقد يخاف من المستقبل الرهيب، ويخشى أن يفقد وظيفته أو أن تكسد تجارته، أو أن يموت شخص عزيز عليه.

ويبدو الشخص القلق متوتر الأعصاب مضطربا، فالصوت الضعيف يزعجه والحركة البسيطة تثيره، وهو يميل إلى تأويل ما يحدث حوله تأويلات مزعجة.

---

(1) سامر جميل رضوان: الصحة النفسية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2002، ص 228.

(2) صالح حسن الداهري، ناظم هاشم العبيدي: الشخصية والصحة النفسية، دار الكندي للنشر والتوزيع، أربد، 1999، ص 83-84.

والشخص القلق يفقد بنفسه، ويبدو مترددا عاجزا عن البت في الأمور وهو يفقد القدرة على تركيز الذهن، ولذلك يصعب عليه أحيانا أن يفهم ما يدور حوله فهما واضحا» [1].

عادة ما يتداخل مصطلحا القلق والحصر مع بعضهما البعض، ويطلق كل منهما على معنى الآخر بطريقة غير دقيقة، وإن كان من الصعب التمييز بينهما بشكل واضح، إلا أنه يمكن التفريق بينهما، فاللغة الإنجليزية لا تعرف إلا كلمة (Anxiety)، واللغة الألمانية تستعمل كلمة (Angst)، أما اللغة الفرنسية فإنها تنسب للحصر (Angoisse) الأشكال الأكثر خطورة للقلق (Anxiété)، ولذلك يجري استعمال مصطلحات مثل الحصر الذهاني، الحصر التهديمي، حصر الموت وغيرها، ويرتبط تعريف الحصر بأعراض بدنية وعصبية نباتية متعددة[2].

إن القلق هو حالة من عدم الارتياح النفسي والجسمي وعدم الشعور بالأمن، والشخص القلق يتوقع الشر دائما، ويمكن أن يتطور القلق إلى حالة من الفزع، وترافقه بعض الأعراض النفسية الجسمية[3].

والقلق حالة انفعالية معقدة غير سارة تشتمل على خليط من مشاعر الخوف والفزع، بسبب توقع الشر أو الإحساس بالتهديد من موضوع غير واضح المعالم.

ويمكن أن يكون مصدر القلق داخلي مثل الصراعات أو الأفكار المؤلمة، وعادة ما يكون القلق الحاد المزمن مصحوبا بتحولات فسيولوجية كارتفاع ضغط الدم وزيادة خفقان القلب وسرعة التنفس، وكثافة التعرق وارتعاش الأطراف والغثيان، ومن مظاهر القلق أيضا الشرود الذهني وضعف التركيز والانتباه وعدم انسجام التفكير مع الواقع وضعف التحكم والأرق والأحلام المزعجة والتحفز الحركي وكثرة النشاط، وهو ما يجعل الفرد يشعر بالإرهاق وسوء التوافق.

---

[1] سيجموند فرويد: الكف والعرض والقلق، ترجمة محمد عثمان نجاتي، ط3، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1997، ص 13.

[2] Grand dictionnaire de la psychologie, Op. cit, P 52-53.

[3] صالح حسن الداهري، ناظم هاشم العبيدي: مرجع سبق ذكره، ص 83-84.

ويضم القلق عدة مكونات هي:

أ- المكون الانفعالي: يظهر في مشاعر الخوف والفزع والضيق وعدم الاستقرار.

ب- المكون المعرفي: يظهر فيما تسببه العوامل السالفة الذكر من انخفاض قدرة الفرد على إدراك المواقف بشكل صحيح وعلى التفكير الموضوعي وعلى الانتباه والتركيز والتذكر وغيرها، فيفقد الفرد ثقته بنفسه وينخفض أداءه، ويشعر بقلة الكفاءة ، ويسيطر عليه التفكير في الفشل وفي فقدان التقدير.

ج-المكون الفسيولوجي: يظهر في التغييرات الفسيولوجية التي تنتج عن إثارة الجهاز العصبي المستقل، مثل ارتفاع ضغط الدم وتقلص الشرايين وزيادة خفقان القلب وسرعة التنفس والتعرق.

ويرتبط القلق بالخوف ويتقاسم معه العديد من الأعراض، ويميز الباحثون بينهما من حيث اعتبار الخوف شعور مجاله الزمن الحاضر، وينتج عن عوامل محددة وواقعية يدركها الفرد ويفهمها بوضوح، في حين يرون أن القلق شعور غامض، ومجاله الزمني هو المستقبل، فالفرد المصاب بالقلق يتوقع الشر دائما ويشعر بالتهديد في أمنه واستقراره، وأن هذا الشر قادم لا محالة، غير أنه يصعب عليه تحديد طبيعته بوضوح.

وتلخص الفوارق بين كل من الخوف والقلق فيما يلي:

- مصدر الخطر في الخوف خارجي وفي القلق داخلي.
- موضوع الخوف محدد وواضح وفي القلق غامض ومبهم.
- حدة الخوف مناسبة لشدة خطورة المثير، أما حدة القلق فتتعدى خطورة الموضوع.
- حالة الخوف ظرفية تنتهي بانتهاء المثير، أما حالة القلق مستمرة لأن مواضيعها غامضة وغير محددة.
- عادة يخلو الخوف من الصراع، أما القلق فتصحبه صراعات نفسية.

ويعتبر القلق القاعدة الأساسية والمحور السيكوديناميي في كافة الاضطرابات النفسية والعقلية والنفسية الجسمية والانحرافات السلوكية، ويؤكد " حامد زهران " على أن: " القلق غالبا ما يكون عرضا لبعض الاضطرابات النفسية، إلا أن حالة القلق قد تغلب فتصبح هي نفسها اضطرابا نفسيا أساسيا، وهذا هو ما يعرف باسم عصاب القلق أو القلق العصابي أو رد فعل القلق "[1].

4- تفسير القلق:

تصورات " فرويد " عن القلق: اشتغل فرويد بدراسة ظاهرة القلق، وحاول أن يتعرف على سبب نشأته عند الفرد، وقام بتقسيم القلق إلى نوعين هما:

4.1- القلق الموضوعي:

إذا أدرك الفرد أن مصدر القلق خارجي فهو يعاني من قلق موضوعي، يعرف على أنه (رد فعل لخطر خارجي معروف)، وقد وضع فرويد للقلق الموضوعي عدة مسميات:

- القلق الدافعي.
- القلق الحقيقي.
- القلق السوي.

وبذلك يكون القلق الموضوعي قريب من الخوف، لأن مصدره واضح ومعلوم لدى الفرد، والقلق والخوف هما ردود أفعال لموقف معين، فالخوف استجابة لخطر خارجي معروف، فالقلق توقع صدمة وفي ذات الوقت تكرار للصدمة بشكل مخفف، وعلاقة القلق بالتوقع تعود إلى حالة الخطر، والقلق مع عدم وجود موضوع يعود إلى حالة الصدمة الناتجة عن العجز، وهي الحالة التي يتوقع حدوثها في حالة الخطر.

[1] عبد المطلب أمين القريطي: في الصحة النفسية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1999، ص 121-123.

4.2- القلق العصابي:

هو خوف غامض غير مفهوم، وسببه غير معروف لدى الشخص، وهو رد فعل لخطر غريزي داخلي، وبذلك فإن القلق العصابي موجود داخل الشخص فيما يسمى بالهو (Le ça)، حيث يخاف الفرد من أن تسيطر عليه نزعة غريزية لا يستطيع التحكم فيها والتي قد تجره إلى القيام بعمل يعود عليه بالضرر، ويصنف القلق العصابي إلى ثلاثة أنواع هي:

-أ القلق الهائم الطليق: هو قلق يرتبط بفكرة مناسبة أو أي مصدر خارجي، والشخص المصاب بهذا النوع عادة ما يتوقع النتائج السيئة، ويعتبر أن كل ما يحدث له هو نذير سوء.

-ب قلق المخاوف المرضية: هي مخاوف غير معقولة لا يجد لها المريض معنى، ويرتبط هذا القلق بأشياء خارجية معينة وبشكل غير معقول، وهذا النوع من القلق غير شائع بين كافة الناس.

-ج قلق الهستيريا: يعتبر غير واضح في جميع الأحيان وأعراض الهستيريا مثل الارتعاش والإغماء والتنفس تأتي لتحل محل القلق، الذي يختفي أو يصبح غير ظاهر مرئي، فأعراض القلق الهستيري قد تكون إذن نفسية أو بدنية أو هما معا.

تصورات " أوتو رانك " (Otto RANK) عن القلق: يرتبط القلق بصدمة الميلاد، فانفصال الوليد عن أمه يثير لديه القلق الأولي والفطام يؤدي بالنسبة للطفل إلى القلق، لأنه انفصال عن ثدي الأم، والذهاب إلى المدرسة لأنه انفصال عن الأم، والزواج أيضا لأنه انفصال عن الأم، فالقلق عند " أوتو رانك " تسببه كل هذه الانفصالات على اختلافها، ويقول بأن القلق الأولي يحمل صورتين تبقيان مع الشخص طوال العمر، هما: خوف الحياة وخوف الموت. فخوف الحياة هو قلق الاستقلال الفردي من الذي يتضمن التهديد بالانفصال عن العلاقات، أما قلق الموت فهو القلق من فقدان الفردية والذوبان في المجموع والاتكالية على الآخرين.

تصورات " هاري سوليفان " يرى أن شخصية الطفل تتكون من خلال التفاعل الدينامي مع البيئة المحيطة به، فتربية الطفل تعمل على إكسابه العادات السلوكية التي يحبذها ويقبلها الوالدان والتي تؤدي إلى شعور الطفل بالرضا والطمأنينة، ويعتبر " سوليفان " القلق حالة مؤلمة تنتج عن عدم القبول في العلاقات مع الآخرين، ويرى بأن القلق إذا وجد عند الأم فإنه ينعكس على الوليد بسبب الارتباط العاطفي الذي يجمعهما.

يرى " سوليفان " أن الإنسان يسعى إلى خفض حدة التوتر الذي يتهدده ويقول بأن للتوترات مصدرين هما الحاجات العضوية ومشاعر القلق ويضيف بأن القلق هو أحد المحركات الأولية في حياة الفرد.

ويمكن القول أن القلق البسيط قد يغير الإنسان ويجنبه الخطر في حين أن القلق الشامل الكلي يحدث اضطرابا في الشخصية، حيث يصبح الشخص غير قادر على التفكير السليم والعمل بعقلانية، ووضع " سوليفان " مصطلحا سماه نظام الذات، وقال أنه يتكون نتيجة القلق الذي يسببه عدم رضا الآباء أو الطمأنينة التي يسببها قبول الآباء ورضاهم.

تصورات " كارن هورني " عن القلق تعتقد بأن الفرد بإمكانه أن يحسن من طبيعته الإنسانية، وأن الثقافة مصدر كبير للقلق بالنسبة للفرد، وفي نظريتها الاجتماعية بينت " هورني " مفهوما أوليا سمته القلق الأساسي وهو الإحساس الذي ينتاب الطفل لعزلته وقلة حيلته في عالم يحفل بالتوتر والعدوانية.

وتعتبر " هورني " القلق رد فعل انفعالي يمس المكونات الأساسية لشخصية الفرد، وتنسب القلق إلى عناصر ثلاثة هي: الشعور بالعجز، والشعور بالعداوة، والشعور بالعزلة، وتقول بأن القلق يتكون مما يلي:

أ- نقص أو انعدام الدفء العائلي داخل أسرة مفككة، ورفض الطفل من قبل والديه من أهم مصادر القلق، ويوافق ذلك ما ذهب إليه " بورجان " من أن الطفل المرفوض يعبر عن مشاعر الذل بعدة أشكال، مثل المخاوف والانعزال التي قد تظهر في شكل تدمير ذاتي أو عدوان أو انطواء وهو ما يؤثر على الذكاء وبالتالي إمكانية التسبب في الفشل الدراسي.

-ب معاملة الطفل لها علاقة بظهور القلق، فنمط علاقة الطفل بوالديه وخاصة بالأم، قد يترجم في حالات من القلق، ويتفق " بولبي " مع هذا حين يعتبر أن علاقة الطفل بأمه مترابطة ومتسقة وهي ضرورية لأمن وطمأنينة الطفل، ويربط بين المشكلات السلوكية التي قد تظهر لدى الطفل وبين الحرمان من عاطفة الأم في الطفولة المبكرة.

ج-البنية بما تتضمنه من تعقيد وتناقض من شأنها أن تؤدي إلى ظهور القلق.

يعود القلق إذن حسب " هورني " بصورة أساسية إلى علاقة الفرد مع الآخرين، وقد يزداد القلق حدة وانتشارا كلما ازداد تعقد المجتمع في قيمه الثقافية وكثرة متناقضاته.

تصورات " دولارد " و" ميلر " عن القلق: تناولا موضوع القلق في نظريتهما " الشخصية والعلاج النفسي " وبمفاهيم مختلفة، حيث استعملا مفهوم الدافع، وأشارا إلى دور القلق في خفض دافع التعلم، فالقلق يعتبر دافعا، حتى إذا ارتفع عن مستوى معين كان له أثر سلبي على الأداء، والقلق حالة مؤلمة يسعى الفرد إلى تجاوزها أو تحاشيها، ويعتبر دافعا مكتسبا أو قابلا للاكتساب، ويحدث القلق نتيجة للصراع الذي يأخذ أشكالا مختلفة، مثل الصراع إقدام- إحجام أو إقدام- إقدام أو إحجام- إحجام، وهو ما يؤدي إلى حالة من عدم التوازن.

تصورات " كاتل " و" شاير " (Cattel & Scheir) عن القلق: أظهرت الدراسات التحليلية العاملية التي قاما بها نوعين من مفاهيم القلق هما: حالق القلق (Anxiété-état) وسمة القلق (Anxiété-trait)، وهو ما أيده وتبناه " سبيلبرجر " (Spilberger) فيما بعد.

يقول " كاتل " و" شاير " أن القلق حالة من الانفعال الذاتي الموقفي المؤقت، الذي يمكن اعتباره حالة خوف طبيعي، تظهر لدى جميع الناس عند الشعور بالتهديد لتنشيط الجهاز العصبي المستقل ومواجهة الخطر، وتتمايز شدة الحالة باختلاف درجة خطورة الوضع، كما قد تتبدل أو تتذبذب أو تزول حسب درجة الموقف المهدد.

أما سمة القلق فهي حسب " سبيلبرجر " تتعلق بالفروق في القابلية للقلق وفي إدراك المواقف المهددة، هذه المواقف الخارجية هي التي تتأثر بها سمة القلق وبمستويات متفاوتة[1].

5- أسباب القلق:

لا توجد أسباب موحدة تفسر ظهور وتطور القلق، بل هناك تفاعل بين مجموعة من العوامل يمكن تصنيفها إلى مهيئة، معجلة، ومغذية، وتعرف العوامل المهيئة على أنها خصائص فرد معين تجعل منه قابلا لظهور القلق لديه، غير أنها لا تسبب القلق بشكل مباشر، فبعض الأفراد تتوفر لديه هذه العوامل من دون ظهور القلق، في حين أن البعض الآخر يظهر عليهم القلق مع عدم وجود تلك العوامل المهيئة، وهكذا فإن وجود واحد أو مجموعة من هذه العوامل لا يؤدي بالضرورة إلى تطوير القلق، لكنه يزيد من خطر الإصابة به، وعلى العموم فإن العناصر المهيئة للقلق هي الضعف البدني تأثير الوسطين الأسري والمدرسي، بعض سمات الشخصية، الضغوط الكبيرة أو المزمنة أثناء الطفولة. أما العوامل المعجلة فقد تأخذ شكل الصدمة، الضغط النفسي الاجتماعي أو الضغط المزمن، وقد يتعلق الأمر بأسباب عضوية حقيقية مثل انخفاض نسبة السكر في الدم، الحمل، الوضع، اعتداء، حادث، حريق، تعقيدات طبية، وعادة ما يكون لهذه العوامل بالغ الأثر، لأنها تأتي في الوقت الذي يكون فيه الفرد عند أدنى قدراته التوافقية. يضاف إلى ذلك الضغوط النفسية الاجتماعية التي من شأنها أن تعجل ظهور القلق مثل طلاق؛ مرض أو موت قريب، فقدان وظيفة. ثم هناك العوامل المغذية المتمثلة في الضغوط المزمنة والتي لها حظ كبير في إثارة مظاهر القلق، فتجعل من الفرد يعيش القلق بشكل مستمر مع شيء من الكآبة مما يؤثر على وظائفه الحيوية من مثل مشكلات الدراسة، مشاكل الزواج، أمراض أو صراعات العمل[2].

---

[1] فاروق السيد عثمان: مرجع سبق ذكره، ص 20–21.

[2] Robert LA DOUCEUR, André MARCHAND & Jean -Marie BOIVERT : Op. cit, P 4 -5.

قام " جيروم " و" إرنست " بتحديد خمسة مصادر أساسية للقلق وهي:

- الضرر الجسدي، يصاب الفرد بالقلق عندما يجد نفسه في مواقف تهدده بالأذى والألم الجسدي.
- الرفض، يصاب الفرد بالقلق عندما يتعرض للرفض من قبل الآخرين في المواقف الاجتماعية.
- فقدان الثقة، يصاب الفرد بالقلق حينما يفقد الثقة في نفسه أو في الآخرين، وخاصة في المواقف الجديدة.
- التنافر المزمن، يصاب الفرد بالقلق حينما تتناقض إدراكاته وأفكاره فيما بينها أو مع المعايير الاجتماعية، فالطالب المتفوق صاحب الذكاء المرتفع يصاب بالانزعاج إذا حصل على درجة منخفضة في الامتحان.
- الإحباط والصراع، يصاب الفرد بالقلق أيضا حينما يفشل في إشباع رغباته وتلبية دوافعه وتحقيق طموحاته، أو في تجاوز صراعاته الداخلية أو التي قد تحدث بينه وبين البيئة الخارجية.

زيادة إلى ذلك ثمة أسباب أخرى أوردها " حامد زهران " وهي:

- الاستعداد الوراثي عند بعض الحالات.
- الاستعداد النفسي من حيث الإحباط والصراع بين الدوافع والاتجاهات والصدمات النفسية، ومخاوف الطفولة المبكرة، ومشاعر الذنب وعقدة النقص والكبت وغيرها.
- الضغوط الخارجية، المتمثلة في تعقيدات التطور العلمي والتكنولوجي، وفي البيئة المتسمة بالخوف وغياب الأمن وعدم الاستقرار، ثم في العوامل الأسرية، كتفكك العلاقات واضطرابها وإصابة الوالدين بالقلق.
- مشكلات النمو في مراحل العمر المختلفة، الطفولة والمراهقة والشيخوخة والتفاعل بين مواقف الحاضر وخبرات الماضي وأساليب المعاملة الوالدية غير السوية مثل التسلط والعدوان والحرمان والحماية المفرطة وغيرها.

- الخبرات الحادة، والتي قد تكون اقتصادية أو عاطفية أو تربوية، مثل صدمات الخبرات الجنسية، خاصة في مرحلة الطفولة أو المراهقة والإنهاك الجسمي أو الأمراض أو الإعاقات أو الحروب أو الكوارث الطبيعية أو غيرها.
- عدم التطابق بين الذات الواقعية والذات المثالية وعدم تحقيق الذات[1].

6- أنواع القلق:

يصنف القلق بناء على عدة أسس هي:

- مدى وعي الفرد بالقلق، ففي القلق الشعوري يستطيع الفرد تحديد الأسباب ومواجهتها، وفي القلق اللاشعوري لا يقدر الفرد على التحكم فيه ولا معرفة أسبابه.
- درجة الشدة، يقسم القلق إلى بسيط وحاد ومزمن.
- التأثير على مستوى أداء الفرد، يقسم القلق إلى مسير ومنشط أو إلى مثبط أو مضعف.
- مدى التأثير على التوافق والصحة النفسية، يقسم القلق إلى عادي واقعي وخلقي عصابي.

إنه لا غنى لأي أحد عن شيء من التوتر لاستثمار طاقته في العمل ومواجهة مصاعب الحياة، بحيث يكون في مستوى شعوري دافعي، وهو ضروري لتحقيق التوافق مع الذات ومع المجتمع، غير أن التوتر قد يتجاوز هذا المستوى الدافعي إلى مستويات أكثر حدة تعتبر مرضية من شأنها أن تثبط الفرد وتؤدي به إلى سوء التوافق.

إضافة إلى ما سبق ذكره من أن القلق ينقسم إلى واقعي وعصابي، فإن " فرويد " يذهب إلى إعطاء القلق ثلاث صور أساسية هي:

---

[1] عبد المطلب أمين القريطي: مرجع سبق ذكره، ص 123-124.

- حالة خوف منتشرة، تشمل حياة الفرد ولا يكون بوسعه تحاشيها، حيث تصبح حياته متمحورة حول القلق، فيلصق مخاوفه بأي فكرة أو أي شيء، ويجعل من ذلك موضوعا للقلق ويصبح في حالة ترقب لوقوع الشر أو المكروه.
- حالة تخوف قهرية، تتعلق بأفكار أو موضوعات معينة غير أنها ليست عقلانية أو منطقية، مثل حالات الخواف، حيث لا يتمكن الفرد من التحكم فيها أو الإفلات منها، وتتضمن مواضيع غريبة وتافهة لا تعتبر مصدرا للخطر بالحجم الذي يظهر على الفرد من الفزع، مثل الخوف من الحشرات أو بعض الحيوانات الصغيرة، وقد يتعلق الأمر بمواضيع يبدو الخوف فيها واقعيا ومعقولا، غير أنه لا يبرر ما يمكن أن يظهره الفرد من فزع شديد منها، كالخوف من الأمراض والجنون والتلوث وغيرها.

ويفسر هذا النوع من المخاوف المرضية على أنه استجابة انفعالية لمصدر تهديد داخلي، تعود جذورها على الخبرات المؤلمة لمرحلة الطفولة، وإلى الرغبات المكبوتة التي تزاح لاشعوريا إلى موضوعات بديلة عن المصادر الحقيقية للتهديد المؤدي إلى القلق لدى الفرد أو تسقط على موضوعات مفزعة بطبيعتها، وتصبح مثيرا للخوف في حد ذاتها، وذلك للتخفيف من حدة القلق.

- اضطراب الهلع: يظهر في شكل نوبات فجائية من الفزع تستغرق وقتا قد يقصر أو يطول، ويؤدي الشعور بالرهبة إلى بلوغ ذروة القلق من دون وجود مثير موضوعي[1].

ويقسم القلق أيضا إلى عام وخاص:

- القلق العام: حسب " حامد زهران " (1997) هو قلق شامل ليس له موضوع محدد، ويتعلق بجوانب متعددة من حياة الفرد، وهو عبارة عن قلة الارتياح النفسي والعضوي، ومن مميزاته النفسية الخوف المنتشر، ونقص الشعور بالأمن، والشعور بوشوك حصول كارثة، وهو ينتقل من الحالات البسيطة، إلى حالات الذعر، ومن الناحية الجسمية يتميز بالضيق الصدري والرئوي.

---

[1] عبد المطلب أمين القريطي: مرجع سبق ذكره، ص 125-128.

- القلق الخاص: يعرفه " أحمد عبد الخالق " (1987) على أنه قلق يكون موضوعه محددا، من حيث الموقف أو المجال أو الموضوع، مثل قلق الدراسة وقلق الامتحان، وقلق الحرب، وقلق الموت[1].

7- أعراض القلق:

يمكن تصنيف مظاهر القلق إلى أربعة أصناف: أعراض؛ وجدانية، فسيولوجية، سلوكية ومعرفية. إن الأشخاص الذين يظهر لديهم القلق يشعرون بمجموعة مختلفة من الأعراض تتصل بتلك المظاهر، وعادة ما يركز كل من المرشد والمسترشد انتباههم لأول وهلة على الأعراض البدنية ويهملون مبدئيا الأعراض الأخرى كالأعراض المعرفية والسلوكية، وهو ما من شأنه أن يلحق الضرر بالفرد. وإجمالا فإن الأعراض الوجدانية تتمثل في القلق، الخشية، الخوف، الإحساس بالخطر الوشيك أو إدراكه، مشاعر الضيق والتوتر وغيرها، أما الأعراض الفسيولوجية فتترجم بالإنهاك، اضطراب خفقان القلب، ضيق الصدر، صعوبة التنفس والبلع، الإحساس بالتنميل، صداع. ويعاني الشخص على المستوى المعرفي من اضطراب الانتباه والتركيز وتظهر عليه مخاوف عدة: الخوف؛ من فقدان العقل، من فقدان القدرة على الضبط، من الإغماء، ومن الإصابة بأزمة قلبية. أما بشأن الأمراض السلوكية فتظهر في السلوك الانقباضي، الحركات النمطية، الهيجان، ارتعاش الأطراف والتحاشي، وبطبيعة الحال فإن هذه الأعراض لا تكون مجتمعة بالضرورة في الوقت نفسه، ولا يشعر الفرد إلا ببعضها فقط[2].

وتصنف أعراض القلق إلى:

1.7- أعراض نفسية:

- التوتر والهياج العصبي الذي يظهر في الحساسية الشديدة للضوضاء والأضواء وتوتر العضلات وسرعة الاستثارة وتوقع الشر وترقب حدوث الكوارث.

---

(1) محمد حامد زهران: مرجع سبق ذكره، ص 74.

(2) Robert LA DOUCEUR, André MARCHAND & Jean- Marie BOIVERT : Op. cit, P 3-4.

- شرود الذهن وضعف القدرة على التركيز والانتباه وضعف الذاكرة واضطراب التفكير.
- فقدان الشهية، اضطراب النوم، الشعور بالهم والكآبة، الشعور بالإنهاك والإعياء النفسي والجسدي.
- الانطواء والعزلة، النفور من الحياة وعدم الشعور بالأمن.

2.7- أعراض جسمية: يعتبرها " أحمد عكاشة " أكثر أعراض القلق انتشارا، فجميع الأجهزة الحشوية للجسم تتغذى من الجهاز العصبي اللاإرادي، الذي يتحكم فيه الهيبوتالاموس المتصل بمراكز الانفعال، فالانفعال يؤدي إلى ظهور أعراض عضوية حشوية، وتشير إلى أن الفرد قد يقوم بكبت الانفعال ولا يظهر سوى الأعراض العضوية، التي تتجسد في العديد من الأجهزة الوظيفية، ومنها:

- أعراض جهاز القلب الدموي: آلام عضلية جهة القلب، شدة الحساسية، سرعة الخفقان، ارتفاع ضغط الدم.
- أعراض الجهاز الهضمي: فقدان الشهية، إسهال، إمساك، مغص، قيء متكرر عند تعرض الفرد لانفعالات معينة كرمز للاحتجاج أو الاشمئزاز، واستمرار اضطراب الوظائف المعدية قد يؤدي إلى قرحة المعدة.
- أعراض الجهاز التنفسي: ضيق الصدر، صعوبة الاستنشاق، سرعة التنفس الذي يؤدي إلى طرد ثاني أكسيد الكربون، ويغير حموضة الدم ونقص الكالسيوم النشط في الجسم المؤدي إلى شعور الفرد بالتنميل في الأطراف وانقباض العضلات والدوار والتشنجات والإغماء.
- أعراض الجهاز العضلي الحركي: آلام عضلية بالأطراف والظهر والرقبة والإنهاك الجسدي والحركات العصبية والارتعاش وتقطع الصوت.
- أعراض الجهاز البولي التناسلي: كثرة التبول خاصة عند الانفعالات الشديدة أو احتباس التبول وقلة الاهتمام بالجنس، خلل الوظائف الجنسية وفقدان القدرة الجنسية.

- أعراض جلدية: حب الشباب والإكزيما والبهاق والصدفية وسقوط الشعر وغيرها.
- أعراض نفسجسمية: تظهر في الأمراض السيكوسوماتية مثل الذبحة الصدرية والربو الشعبي وجلطة الشرايين التاجية وروماتيزم المفاصل والبول السكري وقرحة المعدة والقولون العصبي والصداع النصفي وفقدان الشهية[1].

8- مستوى القلق:

أثبتت التجارب وجود علاقة بين مستوى القلق ومستوى الأداء حيث يرتفع الأداء إلى أعلى مستوياته حينما يكون مستوى القلق متوسطا وهو ما يؤكده " بازوفيتر " (Basawiter) في وصفه للمستويات الثلاثة للقلق على النحو التالي:

1.8- المستوى المنخفض:

يؤدي إلى حالة من التنبيه العام، حيث ترتفع فطنة الفرد ودرجة حساسيته للمثيرات الخارجية، وترتفع قدرته على مواجهة التهديد، ويكون الفرد متأهبا لمواجهة المخاطر، فالقلق عند هذا المستوى يعتبر إنذارا لخطر قريب.

2.8- المستوى المتوسط:

يكون الفرد أقدر على التحكم في سلوكه بمرونة عفوية، حيث تزداد قدرته على الإبداع والابتكار، ويبذل الفرد جهده للحفاظ على السلوك المتوافق مع مختلف مواقف الحياة.

3.8- المستوى العالي:

يظهر فيه ضعف التنظيم السلوكي وينكص الفرد إلى الأساليب الأولى لمرحلة الطفولة، فيتضرر الانسجام ويصبح الفرد غير قادر على التفريق بين المنبهات الضارة وتلك النافعة، ويمكن ملاحظة ذلك في الكآبة التي تظهر لدى المصاب بالقلق العصابي وفي الذهول وتشتت الفكر والوحدة وسرعة الإثارة والسلوك العشوائي وغيرها.

---

[1] عبد المطلب أمين القريطي: مرجع سبق ذكره، ص 128-130.

فالقلق إذن طبيعي ومفيد في مواقف معينة وعند حد معين، فقبل الامتحان على سبيل المثال قدر معين من القلق يدفع بالطالب إلى التحضير بشكل جيد[1].

لقد ثبت أن التخلي عن مطالب الكمال التي يتوقعها الفرد من إنجازاته سواء في المجال الدراسي أو المهني أو الاجتماعي أو الجنسي يؤدي إلى الإحساس بالراحة وانخفاض القلق ويفسر " ألفرد أدلر " وجود مطالب الكمال على أنه يرمي إلى تعويض مشاعر النقص الممتدة في أعماق الفرد بسبب خبرات الإذلال في الطفولة المبكرة ومواقف الضعف[2].

9- حالة القلق وسمة القلق:

ينبغي التمييز وبكل دقة بين حالة القلق وسمة القلق، فمفهوم الحالة مثلما يدل عليها اسمها يتضمن حالة عابرة يمكن أن تظهر عند كل فرد. أما سمة القلق فهي ميزة فردية يبدو أنها وراثية، وتظهر بطريقتين: الاستعداد لدى فرد معين لإظهار حالات من الخوف في وجود مثيرات تعتبر بالنسبة لأفراد آخرين ليست مصدرا للقلق على الإطلاق (غياب المثير أو الموضوع في بعض الحالات)، والاستعداد لإظهار مخاوف شرطية ترتبط بمثيرات بعينها والتي لا تعتبر في واقع الأمر مصدرا للقلق بشكل مباشر. إن ارتفاع مستوى سمة القلق يعرف على أنه خاصية مرضية، ويتميز القلق المرضي بطول مدته، وتظهر على الفرد تصرفات تعبر عن كبت لنشاطه، تدفعه إلى تحاشي العديد من الوضعيات، ويتصف أيضا بمكونات معرفية تأخذ عادة طابع الكآبة التي تحد من قدرات الفرد الحقيقية[3].

يؤكد كل من " كاتل وشاير " على وجود عاملين للقلق هما قلق الحالة وقلق السمة، وهو ما يتفق مع ما جاء به " سبيلبرجر " في نظريته عن القلق كحالة وكسمة، حيث يقول أن حالة القلق هي حالة انفعالية ذاتية موقفية وظرفية تقترب من حالة الخوف الطبيعي، يظهر لدى جميع الناس في المواقف المهددة لتنشيط الجهاز العصبي المستقل وبالتالي مواجهة مصدر الخطر.

---

[1] فاروق السيد عثمان: مرجع سبق ذكره، ص 28.

[2] سامر جميل رضوان: مرجع سبق ذكره، ص 256.

[3] Grand dictionnaire de la psychologie : Op. cit, P 53.

أما سمة القلق فهي في الغالب استعداد سلوكي ثابت نسبيا تعود أصوله إلى الخبرات المؤلمة في مرحلة الطفولة، وهي تتصل بشخصية الفرد أكثر مما تتصل بحجم التهديد الذي يثير القلق، فكلما كان الاستعداد للقلق مرتفعا، كلما زاد الشعور بالتهديد وتوقع الشر حتى من الموضوعات التي لا تعتبر في طبيعتها مصدرا للخطر.

ويميل الأشخاص الذين ترتفع لديهم درجة سمة القلق إلى إدراك معظم المواقف على أنها مصدر خطر وتهديد، وإن كانت ليست كذلك في الواقع، وبدرجة أعلى ممن تنخفض لديهم درجة سمة القلق، ولذلك فإن استجاباتهم للمواقف تكون بدرجة زائدة من التوتر تفوق درجة الخطورة الحقيقية للموقف، إن انخفاض درجة سمة القلق يسمح بالاستجابة المتوافقة مع الموقف المثير، بل ويساعد على التعامل بفعالية وبأداء أفضل[1].

إن حالة القلق هي عبارة عن حالة انفعالية ظرفية أو طارئة يشعر بها الفرد وتظهر عليه، حينما يشعر بالتهديد في وضعية معينة، ويكون ذلك مصحوبا بإثارة الجهاز العصبي اللاإرادي، وتنتهي هذه الحالة بانتفاء مصدرها.

يقول " علاء الدين كفافي " (1990) أن مستوى حالة القلق مرتبط بمدى إدراك التهديد، ويضيف " حزم وافي " (1997) أن شدة حالة القلق قابلة للتغير، حيث تزداد عند إدراك التهديد، وتنخفض في الوضعيات الآمنة.

يؤكد " أحمد عبد الخالق " (1987) على إمكانية تكرر حالة القلق حين وجود مثيرات معينة، واحتمال استمرارها مع بقاء تلك المثيرات. ولحالة القلق مراحل تتابعية تظهر في شكل استجابات معرفية وانفعالية وسلوكية، فبوجود المثير الخارجي أو الداخلي، يحدث الإدراك، فالتقييم المعرفي واعتبارها مصدرا للخطر، ثم استجابة حالة القلق.

يقول " محمد الشيخ " (1987) أن الفرد يسعى إلى تخفيض حالة القلق، من أجل التخلص من الانفعال غير السار الذي يشعر به.

وعن سمة القلق فهي عبارة عن استعداد مكتسب للقلق وهو ثابت بصورة نسبية، وتتميز به شخصية الفرد، ويرتبط بها، أكثر مما يرتبط بالمثيرات الموقفية. وتشكل سمة

---

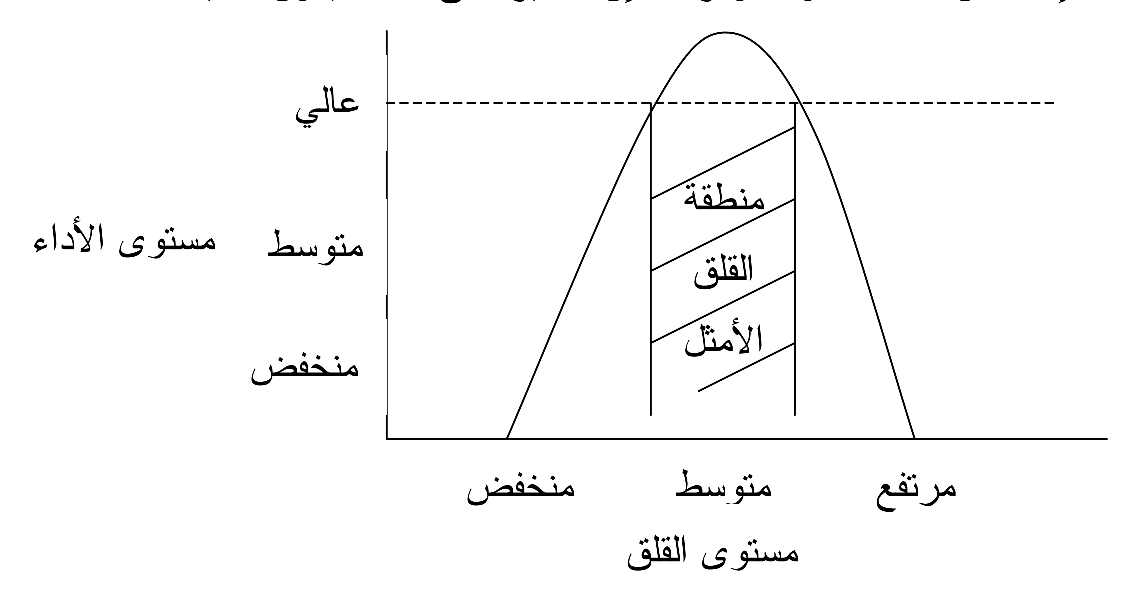
[1] عبد المطلب أمين القريطي: مرجع سبق ذكره، ص 133-134.

القلق عرض الاضطرابات العصابية، حيث أن الفرد الذي ترتفع لديه سمة القلق يميل إلى إدراك العالم الخارجي على أنه مصدر للخطر والتهديد، على خلاف الفرد الذي يظهر انخفاضا في سمة القلق.

يبين " سبيلبرجر " (1972) أن الفرد ذي سمة القلق يظهر تفطنا ووعيا لشدة التهديد المثير للقلق مقارنة بغيره، وبالتالي فإن كل الناس يشعرون بحالة القلق في وجود الخطر، غير أن البعض منهم فقط هم الذين يظهرون سمة القلق[1].

10- القلق والدافع للإنجاز والأداء:

يعتبر القلق كمؤشر على وجود خطر يهدد الأنا، فهو نافع حين يساعد الفرد على أخذ الحيطة والتعامل بموضوعية مع درجة الخطر، وبذل الجهد المناسب لمواجهة وتجاوز التهديد. غير أن هذه الوظيفة الدافعية الإيجابية للقلق تتوقف على الاعتدال والتوسط، حتى إذا اختلف القلق عن هذا المستوى بالزيادة أو النقصان أثر ذلك سلبا على الأداء، وهو ما يؤكده بعض العلماء الذين يقولون بأن العلاقة بين القلق والأداء ليست خطية أو بسيطة، بل منحنية على هذا النحو " ∩ "، ومن أوائل أولئك العلماء نجد كل من " يركس " و" دودسن " سنة 1908، وفحوى ما جاء به، أن القلق يكون دافعا للأداء الجيد عند مستوى معين. أما إذا نقص هذا المستوى أو زاد، فإن التأثير على الأداء يكون سلبيا.



منحنى يبين العلاقة بين مستوى القلق ومستوى الداء

[1] محمد حامد زهران: مرجع سبق ذكره، ص 72–74.

حينما يكون القلق منخفضا أو معدوما ينتج عنه تثبيط وضعف في الأداء ولا تتوفر الطاقة الدافعية الضرورية، أما في الحد المتوسط أو المعتدل من مستوى القلق فيكون القلق دافعا للأداء الجيد، وإذا تجاوز مستوى معينا صار عائقا للأداء، لأن القلق الشديد يؤدي إلى اضطراب الأداء وارتكاب الأخطاء والتسرع في حل المشكلات والتهور في السلوك وضعف التركيز وتشوه الإدراك والخلط في التفكير.

وتوصلت دراسة " أسامة راتب " (1995) في المجال الرياضي إلى أن اللاعبين الذين أظهروا مستوى ضعيفا أو متوسطا في الأداء كانت درجات الطاقة النفسية لديهم إما مرتفعة أو منخفضة، من حيث أن اللاعبين الذين سجلوا معدلا ممتازا في الأداء كانت طاقتهم النفسية في مستوى معتدل.

وبينت دراسة " محمد نجيب الصبورة " (1994)، أن ارتفاع القلق عن المتوسط يؤثر بالسلب على كل من التفكير التجريبي والإبداعي، فارتفاع حدة القلق والإنهاك وعدم تحمل الغموض ينتج عنه انخفاض القدرة على تكوين المفاهيم ونقص المرونة الفكرية وعدم قدرة الفرد على التفكير الابتكاري.

وهناك دراسة أخرى لــ " عبد الحليم محمود السيد " (1971) تؤيد ذلك من حيث ارتباط القدرة الإبداعية وبشكل منحنى بجل السمات المزاجية للشخصية، خاصة منها التي تتراوح بين تحمل الغموض وعدم تحمله وبين الانبساط والانطواء وبين الاتزان والاضطراب الوجدانيين.

ولقد افترض أصحاب نظرية الدافع أن ارتفاع القلق يزيد في الدافعية، وبالتالي تحسين كل من التعلم والأداء، ويظهر القلق في مواقف التعلم والتحصيل والعمل ليدفع الفرد إلى الاجتهاد في إنجاز واجباته حتى يقلل أو يتخلص من الشعور بالقلق ويجد التوازن الوجداني.

ويوضح " أسامة راتب " (1995) في المجال الرياضي أن ارتفاع مستوى الطاقة النفسية يحسن من أداء المهارات الرياضية، وهو ما يتوقف على درجة صعوبة المهارة ومدى إتقانها لأن ارتفاع مستوى الطاقة النفسية من شأنه أن يعرقل تعلم واكتساب مهارات جديدة، في حين يحسن أداء مهارات قديمة.

ومن أهم ما توصلت إليه الدراسات بشأن تأثير القلق على الإنجاز ما يلي:

- توصل " دافيدوف " (Davidov) (1988) إلى أن القلق المرتفع ينتج عنه ارتفاع التحفز وحدوث اضطرابات في الإدراك والذاكرة والتفكير، فيقل استقبال المعلومات، ويكون من الصعب استرجاعها في مواقف الامتحان بسبب التشويش والخلط المعرفي، غير أنه بعيدا عن الامتحانات يكون استرجاع المعلومات سهل ومنظم.
- وجد كل من " عبد الفتاح دويدار " (1990) و" محمد إبراهيم مجيد " (1995) أن هناك علاقة ارتباطية سالبة بين القلق وكل من التحصيل الدراسي والتذكر وأداء العمليات الحسابية، وتعلم السير في المتاهات.
- يسهل القلق تحقيق النجاح في أداء الأعمال البسيطة في حين يعرقل أداء الأعمال الصعبة والمعقدة، فبالنسبة لأداء الأفراد ذوي القلق المرتفع مقارنة بذوي القلق المنخفض، يكون أفضل في الأعمال البسيطة، أما في الأعمال الصعبة والمعقدة فالأداء يكون أفضل لدى ذوي القلق المنخفض.

ويظهر الأفراد القلقين بمستوى مرتفع نتائجا ضعيفة عند الإجابة على أسئلة صعبة وغامضة، وأداء سيئا في الأعمال المعقدة والمواقف الضاغطة[1].

خلاصـــــة:

إن لكل سلوك شحنة انفعالية، بمعنى أن الدافع أيا كان نوعه، لابد وأن يشتمل على مظهر انفعالي، فالأفعال المنعكسة والغرائز والعواطف والتعلم، من شأنها أن تولد قوة انفعالية لدى الفرد تجعله يقوم بسلوك معين، وترتبط الاستجابة بشدة الانفعال، فحينما يكون الدافع قويا فإن الاستجابة الانفعالية ستكون قوية.

ويظهر الانفعال أيضا ليحدد سلوك الفرد، عندما لا يتمكن من تحقيق دوافعه، فتضطرب الحالة الجسمية والنفسية وتبقى كذلك، إلى أن يتم تحقيق الدافع فتهدأ ويزول

---

(1) مرجع سبق ذكره، ص 134-137.

التوتر والقلق[1]، وتتحول الشحنات الانفعالية المؤلمة إلى إشارات خطر لاستثارة دفاع الأنا، الذي في حالة فشله سيؤدي بالفرد إلى الاضطراب والخوف[2].

(1) كامل محمد محمد عويضة: السلوك الإنساني، دار الكتب العلمية، بيروت، 1996، ص 43-44.

(2) Daniel LAGACHE : Op. cit, P 40.

القسم التطبيقي

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية للبحث

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للبحث

1- منهج البحث:

تتمثل إشكالية البحث في دراسة أثر مستوى القلق العام على دافع الإنجاز لدى الطلاب المتفوقين عقليا، بمرحلة التعليم الثانوي، حيث تستدعي طبيعة الموضوع استعمال منهج المتغير البعدي (المنهج السببي المقارن)، وذلك لأن المتغير المستقل قد حدث من قبل، ويقوم البحث على دراسة المتغير المستقل لاحتمال وجود أثر على المتغير التابع، فالمتغير المستقل موجود قبل دراسة الباحث للظاهرة، حيث يتعذر عليه التحكم في المتغير المستقل بالزيادة أو النقصان أو الحذف، كما هي الحال في الدراسات التجريبية، ولا يمكنه توزيع الأفراد بطريقة عشوائية على المتغير المستقل أو مستويات أو درجات المتغير المستقل، وإنما يقوم بانتقاء أفراد العينة. فالعينة تحدد وجودها بنفسها عند أي مستوى من مستويات المتغير المستقل، وهو ما يسمى بالاختيار الذاتي، الذي يعني توزع أفراد عينة الدراسة بسبب خصائص معينة لديهم سابقة للتجربة، يعتمد عليها الباحث في اختيار العينة بطريقة عمدية[1].

تتمثل التجربة البعدية في هذا البحث في معرفة أثر مستوى القلق العام على دافع الإنجاز لدى الطلاب المتفوقين عقليا بمرحلة التعليم الثانوي، حيث تمت دراسة أثر المتغير المستقل على المتغير التابع بواسطة استخدام مقاييس معينة على عينة من الطلاب المتفوقين عقليا بمرحلة التعليم الثانوي، وأجريت التجارب في ثلاث ثانويات هي:

1- ثانوية ابن تيمية.

2- ثانوية بلقاسم نايت بلقاسم.

3- ثانوية عين الباي.

---

(1) محمد عبد الظاهر الطيب وآخرون: مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية 1997، ص 91-92.

وعقب إجراء المقاييس النفسية على عينة الطلاب المتفوقين عقليا، يتم تحليل النتائج لتأكيد أو نفي أثر مستوى القلق العام على دافع الإنجاز على الطلاب المتفوقين عقليا بمرحلة التعليم الثانوي.

إن نجاح العملية التربوية مرتبط بارتفاع التحصيل الدراسي إلى أقصى ما يمكن، ومن الثابت أيضا اتصال التحصيل الدراسي بدافع الإنجاز، الذي بدوره يتحدد بجملة من العوامل، والتي من أهمها القلق العام – الذي يحاول الباحث دراسته – ولقد وقع الاختيار على الطلاب المتفوقين عقليا، في محاولة لمعرفة احتمال تأثر دافع الإنجاز لديهم بمستوى القلق العام، وبالتالي تحديد المستوى المطلوب توفره لديهم من أجل تحقيق التفوق والنجاح في الوضعية الدراسية، وقد تم اختيار متغيرات البحث للاعتبارات التالية:

1- إمكانية استخدام المقاييس النفسية (اختبار الذكاء لكاتل، اختبار حالة القلق لسبيلبيرجر، استمارة دافع الانجاز لفورمر).

-2 التفوق الدراسي يتوقف على دافع الإنجاز الذي قد يتحدد بمستوى القلق العام.

3- المتفوقون عقليا بحاجة إلى الرعاية النفسية والتربوية التي تقوم في الأساس على البحث العلمي.

ولقد وقع الاختيار على أقسام السنة الأولى من التعليم الثانوي عند نهاية السنة الدراسية 2004-2005، وذلك للتمكن من استخدام المعدلات السنوية لنهاية السنة من جهة، ومن جهة أخرى لتجنب وجود الاضطرابات الانفعالية التي يمكن أن تسببها صعوبة تكيف الطلاب مع التعليم الثانوي عند انتقالهم إليه لأول مرة، وكذلك لتجنب الاضطرابات الانفعالية التي يمكن أن يسببها الانتقال إلى السنة الثالثة واتصاله بحالة الاستعداد لامتحان البكالوريا، وهو ما من شأنه أن يجعل من القلق النفسي خاصا (بالامتحان) وليس عاما كما يريده الباحث.

وبالتالي فإن أنسب فترة لإجراء هذا البحث هي نهاية السنة الدراسية الأولى ثانوي.

كما وقع الاختيار من حيث الجنس على الذكور فقط في محاولة لتجنب أثر الاختلاف الجنسي، ففي دراسة أجراها " لوكس " (Loucks) سنة 1979 توصل إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في دافع الإنجاز لصالح الإناث[1].

2- اختيار عينة البحث:

يجب عند اختيار العينة أخذ عدة مفاهيم بعين الاعتبار، حيث يعتبر اختيار العينة من أهم المشكلات التي تواجه الباحث في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية، فالنتائج العلمية تتوقف على مدى تمثيل العينة للمجتمع الأصلي، وابتعادها قدر الإمكان عن التحيز، وتستخدم العينة في الأبحاث النفسية والاجتماعية لكونها:

- توفر التكلفة المادية.
- توفر الجهد في جمع البيانات وتبويبها وتصنيفها وتفسيرها.
- توفر قدرا من الدقة في الإجراءات الميدانية وفي تفسير النتائج.
- تتيح العينة التعمق في دراسة البيانات المحصلة.

لا يستطيع الباحث أحيانا أن يجري بحثا على مجتمع أصلي بأكمله، فيقتصر على اختيار عينة تتمثل في أفرادها جميع الصفات الرئيسية للأصل الذي أخذت منه، ليكون الاستنتاج صحيحا، ولا يمكن لذلك أن يتحقق إلا حينما تتساوى احتمالات ظهور كل فرد من أفراد المجتمع الأصلي في العينة المختارة[2]. غير أن الحصول على عينة تمثل تماما المجتمع الأصلي ليس بالأمر الهين والمتاح في كل الأحوال، وذلك بسبب التحيز الذي قد يظهر عند تكوين العينة التي لا تكون مثلما يتوقع الباحث، وقد يصعب الحصول على العينة الممثلة للمجتمع الأصلي بسبب صعوبة تبيان العلاقات فيما بين أفرادها، أو كون تمثيل بعض الجماعات غير مكتمل، ولذلك يمكن أن تعوض العينة الممثلة للمجتمع الأصلي بمفهوم أكثر اتساعا، هو مطابقة العينة للأهداف المرجوة.

---

[1] سميرة عبد الله مصطفى كردي: مرجع سبق ذكره، ص 122.

[2] فؤاد البهي السيد: مرجع سبق ذكره، ص 304-305.

يعتمد البحث الحالي على استخدام منهج المتغير البعدي (المنهج السببي المقارن)، وهو ما سبق توضيحه في هذا الفصل، مما يجعل الباحث غير قادر على ضبط المتغيرات المستقلة، نظرا لعدم التحكم فيها، أو لأن آثارها قد أدت دورها، فالمتغيرات المستقلة وجدت قبل دراسة الباحث للظاهرة، ولذلك تتم ملاحظة المتغير التابع ثم البحث في المتغير المستقل، بالرجوع إلى الوراء للتحقق من أثره على المتغير التابع.

إذن، فإن استخدام منهج المتغير البعدي، يحتم اللجوء إلى اختيار العينة العمدية، حيث يختار الباحث بعض الحالات التي يعتقد أنها تمثل المجتمع الأصلي في الجانب الذي يتناوله البحث، بمعنى آخر يتعمد الباحث اختيار عينة بذاتها لأنها تمثل الخصائص التي تتطابق مع أهداف البحث، ووقع الاختيار في هذا البحث على مرحلة التعليم الثانوي، نظرا لأن العديد من الدراسات ومنها دراسة " أسامة الحجى " (1996) أكدت أن دافع الإنجاز يتبلور في مرحلة المراهقة[1].

لاختيار عينة البحث عمد الباحث إلى الإطلاع على كشوف المعدلات السنوية العامة لنهاية طور التعليم الأساسي للسنة الدراسية 2004-2005، وذلك على مستوى مديرية التربية لولاية قسنطينة للحصول على أكبر عدد ممكن من الطلاب الذكور ذوي المعدلات المرتفعة التي تفوق 15 من 20، والذين تم توجيههم إلى الشعبة العلمية، وعند مقارنتها بمعدلاتهم في نهاية السنة الأولى ثانوي، لأخذ المعدلات السنوية المرتفعة في التعليم الثانوي، تم اختيار 105 فردا موزعين على الثانويات التالية:

جدول (1) يبين توزيع الطلاب ذوي المعدلات التحصيلية السنوية المرتفعة على الثانويات

الثانـــويـــــة	ثانوية بلقاسم نايت بلقاسم	ثانوية عين الباي	ثانوية ابن تيمية	المجموع
عدد الطلاب ذوي التحصيل المرتفع	27	40	38	105

يبين الجدول أن عدد الأفراد الذين حصلوا على معدلات تحصيلية سنوية مرتفعة بلغ 105، وأن أكبر عدد كان على مستوى ثانوية عين الباي بـــ 40 فردا.

[1] سميرة مصطفى عبد الله كردي: مرجع سبق ذكره، ص 130.

وبعد إجراء اختبار كاتل للذكاء الجزء "ب"، على الطلاب المذكورين والبالغ عددهم 105، تم إبعاد 48 نسخة – لأسباب سيأتي ذكرها – وبالتالي أصبح قوام العينة 57 فردا من الذكور، موزعين على الثانويات مثلما يوضح الجدول التالي:

جدول (2) يبين توزيع الطلاب ذوي الدرجات المرتفعة في اختبار كاتل للذكاء والطلاب المحذوفين على الثانويات

الثانـــويـــــة	ثانوية بلقاسم نايت بلقاسم	ثانوية عين الباي	ثانوية ابن تيمية	المجموع
عدد الطلاب ذوي الذكاء المرتفع	14	23	20	57
عدد الطلاب المحذوفين	13	17	18	48
المجموع	27	40	38	105

يتبين من الجدول أنه تم حذف 48 فردا، وان أكبر عدد من الأفراد المحذوفين كان على مستوى ثانوية ابن تيمية بـــ 18 فردا.

1.2- وصف العينة:

بعد وصف العينة من حيث العدد وتوزعها على الثانويات الثلاث، سيأتي وصف العينة من حيث السن والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأفراد.

مثلما سبق ذكره، لا يتيح منهج المتغير البعدي اختيار العينة حسب الخصائص التي تفرض الدراسة ضرورة توفرها في الأفراد، ذلك لأنه يبحث في ظاهرة سبق حدوثها، لذلك يكتفي الباحث بالعينة التي تفرضها منهجية البحث وظروفه، ويدرس خصائصها ومدى تأثيرها على نتائج البحث.

يتصف السلوك الإنساني بتعقد العوامل التي تؤثر فيه والمصاحبة له في الوقت نفسه، وهو ما يجعل من الصعب تحديد التأثير الدقيق لمتغير مستقل على متغير تابع. ولمواجهة ذلك يقوم الباحث بما يسمى بالضبط، الذي يقصد به المنع أو الحد من تأثير العوامل المتدخلة على التغير الحاصل في المتغير التابع.

ومن فوائد الضبط أنه يساعد الباحث على أن يقرر بدرجة من الثقة بأن التغير الحاصل على المتغير التابع يعود إلى المتغير المستقل، فالضبط يساعد على تحقيق الصدق الداخلي للتجربة، ويساعد على التنبؤ بدرجة مرتفعة من الاحتمال بالتغيرات التي ستحصل على المتغير التابع إذا تعرض للمتغير المستقل، مع ثبات العوامل المتدخلة، ويساعد على تحقيق التصميم التجريبي الجيد، كما يساعد على تحقيق إحدى خصائص التجربة العلمية المتمثلة في إمكانية تكرار وحصول النتائج نفسها على وجه التقريب[1].

من هذا المنطلق عمد الباحث إلى تحديد ثلاثة عوامل لتحقيق التقارب بين أفراد العينة هي؛ الجنس، السن، المستوى الاجتماعي والاقتصادي.

-1.1.2 الجنس:

لقد تناولت الدراسات الفروق بين الإناث والذكور في العديد من الجوانب السلوكية، حيث تأكد بعضها ولم يتأكد بعضها الآخر، وفي سياق هذا البحث، تبين من خلال دراسة أجراها " محمد المرسي " سنة 1989 وجود فروق إحصائية بين الذكور والإناث في دافع الإنجاز لصالح الإناث[2]، ومن أجل تجنب تأثير الفروق في الجنس على نتائج البحث، قام الباحث باختيار أفراد العينة من الطلاب الذكور فقط.

-2.1.2 السن:

إن الاختلاف والتفاوت في السن بين أفراد العينة قد يؤدي إلى صعوبة في تفسير النتائج، وبالتالي وجب التأكد من تقارب أفراد العينة في السن، بالرغم من أن طلاب الثانويات يكونون متقاربين في السن على العموم، وفيما يلي جدول يبين توزيع الطلاب على الثانويات وفقا للسن:

---

[1] محمد عبد الظاهر الطيب وآخرون: مرجع سبق ذكره، ص 140.

[2] سميرة مصطفى عبد الله كردي: مرجع سبق ذكره، ص 128.

جدول (3) يبين توزيع أفراد العينة حسب السن على الثانويات (ن = 57)

الثانوية / السن	ثانوية بلقاسم نايت بلقاسم	ثانوية عين الباي	ثانوية ابن تيمية	المجموع
15 سنة	6	15	17	38
16 سنة	5	6	3	14
17 سنة	3	2	/	5
المجموع	14	23	20	57

يبين الجدول أن سن 15 سنة هو الأكثر انتشارا بين أفراد العينة، حيث بلغ عددهم عند هذا السن 38 فردا، كما يبين تقارب أفراد العينة في السن الذي يتراوح من 15 إلى 17 سنة (معدل السن 16 سنة).

وقام الباحث بحساب النسبة المئوية، وفقا للمعادلة س/ن × 100، حيث س هو العدد الذي تحتويه الخانة المراد حساب نسبتها المئوية، لهذا التوزيع مثلما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (4) يبين النسبة المئوية لتوزيع أفراد العينة حسب السن على الثانويات (ن = 57)

الثانوية / السن	ثانوية بلقاسم نايت بلقاسم	ثانوية عين الباي	ثانوية ابن تيمية	المجموع
15 سنة	10.526	26.315	29.824	66.665
16 سنة	8.771	10.526	5.263	24.560
17 سنة	5.263	3.508	/	8.771
المجموع	24.560	40.349	35.087	%100

يتبين من الجدول أن النسبة المئوية لسن 15 سنة، هي الأكبر وقدرها 56.665%، وذلك على مستوى الثانويات الثلاث، وهو ما يدل على أن نسبة كبيرة من أفراد العينة لها سن واحدة، إضافة إلى اقتراب هذه السن من سن أفراد العينة الآخرين والتي هي 16 و 17 سنة، وبالتالي التقليل من تأثير فروق الأعمار على نتائج البحث.

3.1.2- المستوى الاجتماعي والاقتصادي:

لقد صار معلوما في العلوم الإنسانية أن للمستوى الاجتماعي والاقتصادي دور بالغ الأهمية في التحصيل الدراسي وتنمية موهبة الأبناء، حيث يتوقف استثارة فكرهم على مدى توفر المصادر اللازمة لاستثمار القدرات الكامنة، مثل الكتب والمجلات والنماذج واللعب المناسبة والأدوات الفنية والعلمية والأجهزة المسموعة والمرئية، وذلك مع استعمالها بالطريقة التي تساعد على التفتح العقلي والإدراكي للطفل وإثراء خبراته وتعميقها(1).

يتحدد المستوى الاجتماعي والاقتصادي بعدة طرق ومن أهمها مهنة الأب، لذلك عمد الباحث إلى تحديد مختلف مهن أباء أفراد عينة البحث من خلال السجلات المدرسية، والجدول التالي يبين مهن أباء أفراد العينة وتوزيعهم حسب الثانويات:

جدول (5) يبين مهن آباء أفراد العينة وتوزيعها على الثانويات (ن = 57)

الثانوية / المهنة	ثانوية بلقاسم نايت بلقاسم	ثانوية ابن تيمية	ثانوية عين الباي	المجموع
إطار	3	6	9	18
تاجر	5	6	5	16
موظف	3	5	6	14
عامل	1	3	2	6
فلاح	2	/	/	2
حرفي	/	/	1	1
المجموع	14	20	23	57

يتبين من الجدول أن المهنة الأكثر عددا، هي مهنة إطار بـــ 18 فرد، وتليها مهنة تاجر بـــ 16 فرد، ثم بقية المهن بأعداد أقل، ويمكن القول أن الجانب المادي وحده لا يكفي لتحقيق التفوق والإنجاز الدراسي لدى الطلاب، فالأب التاجر وإن استطاع توفير

(1) عبد المطلب أمين القريطي: مرجع سبق ذكره، ص 148.

المال لأسرته، فإنه إن كان محدود التعليم، فسيتعذر عليه الاهتمام وبشكل كافي وملائم بدراسة الأبناء، وبالمقابل فإن الأب الإطار من شأنه أن يهتم أكثر بتعليم الأبناء وبالمؤشرات التعليمية والتربوية، التي يسعى إلى توفيرها داخل البيت، إضافة إلى أن الأب المثقف يعتبر نموذجا إيجابيا للأبناء.

وقام الباحث بحساب النسبة المئوية لتوزيع مهن آباء أفراد العينة مثلما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (6) يبين النسبة المئوية لتوزيع مهن آباء أفراد العينة على الثانويات (ن = 57)

الثانوية / المهنة	ثانوية بلقاسم نايت بلقاسم	ثانوية ابن تيمية	ثانوية عين الباي	المجموع
إطار	5.263	10.526	15.789	31.578
تاجر	8.771	10.526	8.771	28.068
موظف	5.263	8.771	10.526	24.560
عامل	1.754	5.263	3.508	10.525
فلاح	3.508	/	/	3.508
حرفي	/	/	1.754	1.754
المجموع	24.559	35.086	40.348	100% تقريبا

يتبين من الجدول أن النسبة المئوية للأب الإطار، هي الأكبر وقدرها 31.578%، وتليها مهنة تاجر وقدرها 28.068%، وهذا يدل على أن الجانب المادي ضروري لكي يحقق الأبناء التفوق والإنجاز الدراسي، وهو ما من شأنه أن يتعزز أكثر في وجود أب إطار أو نموذج مثقف يمكن أن يتوحد معه الأبناء.

إن مهنة الإطار والتاجر تعبّر عن المستوى الاجتماعي والاقتصادي المرتفع، ومجموع نسبتيهما المئوية يساوي 59.646%، ومهنة موظف وعامل تعبر عن المستوى الاجتماعي والاقتصادي المتوسط، ومجموع نسبتيهما يساوي 35.085% وهي نسبة أقل من السابقة، ومهنة الفلاح والحرفي تعبّر عن المستوى الاجتماعي والاقتصادي المنخفض ومجموع نسبتيهما المئوية يساوي 5.262% وهي نسبة ضعيفة.

وبما أن النسبة المئوية الكبيرة هي المستوى الاجتماعي والاقتصادي المرتفع، فإنه يمكن القول بالتقليل – إلى حد كبير – من تأثير فروق المستوى الاجتماعي والاقتصادي على نتائج البحث.

3- أدوات البحث:

استخدمت للقياس النفسي والتربوي لمتغيرات البحث عدة أدوات روعي فيها أن تكون ملائمة لصيغة المتغيرات وهي:

1.3- الدرجات الخام:

من أجل التعرف على الطلاب المتفوقين تحصيليا تم الاعتماد على معدلات نهاية السنة الدراسية، لاختيار الطلاب المتفوقين تحصيليا، لغرض إجراء اختبار الذكاء، وبالتالي التعرف على المتفوقين عقليا، ذلك لأن العديد من الدراسات أكدت وجود ارتباط موجب بين التفوق التحصيلي والتفوق العقلي، حيث يؤكد " رالف كالو " (1980) أن التحصيل يمكن اعتباره أحد المظاهر الأساسية للنشاط العقلي عند الفرد[1].

ولقد قام الباحث بتناول التفوق بهذه الكيفية نظرا لوجود حالات من التفوق التحصيلي يقل فيها التفوق العقلي، لأسباب تعود إلى الطالب نفسه من حيث نقص القدرات العقلية، أو إلى الاختبارات التحصيلية نفسها التي تتميز بالنسبية وعدم الثبات في معظم الأحيان، تعتبر درجات الطلاب في السجلات المدرسية من أسهل المؤشرات للكشف عن الطلاب المتفوقين تحصيليا، غير أنه بات جليا أن هناك من المتفوقين من لا يحرزون نجاحا بارزا في التحصيل الدراسي.

يشير " كيرك " (1970) أن " جوان " قدم نتائج دراسات أجريت عن عوامل ضعف القدرة على الإنجاز أو التحصيل عند المتفوق، والتي من أهمها:

- عدم الوضوح عند اختيار المواد الدراسية والمهنية.
- ضعف في ضبط الذات.
- ضعف استثمار الوقت.

---

(1) خليل عبد الرحمن المعايطة، محمد عبد السلام البواليز: مرجع سبق ذكره، ص 27.

- وجود ميول عصابية.
- عدم وجود أهداف محددة.

ويقول " جوان " بأن المتفوق ضعيف الإنجاز لديه شعور بالفردية بين أقرانه وهو ما قد يعيق الابتكار والأداء لديه.

وعن الأسباب التي تؤدي إلى ضعف الإنجاز عند المتفوق عقليا يقترح " جلجر " جملة منها، هذه أهمها:

- يواجه المتفوق ضعيف الإنجاز ضغوطا من المدرسين، الذين يطلبون منه الالتزام بسلوك مثالي، وهو ما لا يمكن تحقيقه، وقد ينتهي الأمر بالمتفوق إلى رفض المدرسة ومطالبها الدراسية.
- تعامل المدرسة المتفوق على أنه غير عادي وغاضب وتواجهه بالتشديد، وهو ما قد يخلق مشاعر العداء لدى المتفوق تجاه المدرسة.

ويبقى استخدام محك التحصيل الدراسي على المتفوقين عقليا ليس بكاف، وينبغي اللجوء إلى استخدام وسائل أخرى وفي مقدمتها اختبارات الذكاء والقدرات العقلية للكشف عن المتفوقين عقليا الذين لم يحققوا إنجازا طيبا في التحصيل الدراسي، بسبب عوامل شخصية أو دافعية أو بيئية، من أجل مساعدتهم على التعبير عن قدراتهم العقلية بشكل سوي[1].

2.3- اختبار كاتل للذكاء:

إن الدراسات التي قام بها " ثير ستون " من خلال التحليل العاملي، كشفت عن وجود عدة قدرات أولية، وعاملا مهما مثلما أكده كل من " رينولدي " و" شميد "، يتصل بالعامل الأصلي للذكاء العام " لسبيرمان "، وهو العامل الذي أعطى دلالة لعامل الذكاء.

إن الاكتشافات التي جاء بها " لاين "، " رافن "، " كاتل "، " بورنوس "، " فينقولد "، " سارازون " بشأن الاختبارات الإدراكية، التي لا تتطلب القراءة ولا الرجوع إلى صور

[1] خليل عبد الرحمن المعايطة، محمد عبد السلام البواليز: مرجع سبق ذكره، ص 27-30.

متصلة بالثقافة، هي التي قربت أكثر إلى اختبار متحرر من المؤثرات الثقافية، حيث يقوم الذكاء في هذه الاختبارات بتقريب العلاقات بين عناصر الإدراك الفوري[1].

هو اختبار إذن للذكاء متحرر من الثقافة وموجه لقياس الذكاء، بكيفية تقلل قدر الإمكان من تأثير اللفظ والبيئة الثقافية ومستوى التكوين، وهو اختبار يمكن إجراءه فرديا أو جماعيا وهو غير لفظي، ولا يستدعي سوى القدرة على إدراك العلاقات بين الأشكال والرسوم، يتشكل من أربعة اختبارات تمثل نشاطات إدراكية مختلفة، تكيفية تمكن من الحصول على قياس مركب للذكاء، الذي لا يقوم فقط على نوع واحد لمعالجة المشكلات.

وأهم الأهداف الرئيسية التي كانت وراء إنشاء هذا الاختبار هي:

- بناء أداة قياس نفسي صادقة، تعتمد على قاعدة نظرية صلبة وعلى خصائص البناء من صدق وثبات.
- تقليل تأثيرات المكتسبات الثقافية والمحيط الاجتماعي.
- تسهيل استخدام الاختبار، من خلال إجرائه في وقت وجيز، وبتعليمات سهلة، وتصحيح سريع[2].

يتكون الاختبار من قسمين "أ" و"ب" كل قسم يشمل أربعة اختبارات، ومدة تطبيق كل قسم تستغرق حوالي نصف ساعة تقريبا، وتتمثل الاختبارات في السلاسل (استنباط العلاقات) والتصنيف، والمصفوفات والظروف، على النحو التالي:

- في اختبار السلاسل (استنباط العلاقات) يختار المفحوص الشكل الذي يكمل السلسلة من خلال خمسة أشكال.
- في اختبار التصنيف يختار المفحوص الشكل المختلف أي الذي لا ينتمي إلى الأشكال الأخرى في الصف نفسه.

---

[1] Remond. B. CATTELL : Test de facteur g, Echelle 2, forme A et B, 2ème édition, les éditions de centre de psychologie appliquée, Paris, 1974, P 6.

[2] Remond. B. CATTELL : Manuel d’application du test d’intelligence, Echelle 3, Forme A et B, les éditions du centre de psychologie appliquée, Paris, 1986, P 5.

- في اختبار المصفوفات يختار المفحوص الشكل الذي يكمل مصفوفة معينة أو الذي يتناسب معها.
- في اختبار الظروف يختار المفحوص أحد الأشكال الذي يمكن أن يضع به نقطة ليشابه الشكل الأصلي.

الاختبار مزود بكراسة الأسئلة، والإجابة في الوقت نفسه، وطريقة تصحيحه سهلة، حيث يعطي للمفحوص درجة في كل جزء ثم درجة نهائية، تحول إلى معامل ذكاء[1].

1.2.3- تقنين الاختبار:

هو آخر مراحل تصميم الاختبارات، ويتطلب إجراء دراسات استطلاعية على عينات معينة قصد معرفة الثبات والصدق، إن التثبت من ثبات وصدق الأدوات المستخدمة في البحث يعني الثقة في أن الاختبار يقيس ما وضع لقياسه ولا يقيس ظاهرة أخرى، ويدل الثبات على الدقة ومدى قدرة الاختبار على تقدير التباين الحقيقي[2].

تم حساب الثبات من خلال الاتساق ما بين البنود بالطريقة الفردية- الزوجية على عينة تتكون من 110 فرد، وباستخدام معادلة سبيرمان- براون (معامل الارتباط) وجد معامل ارتباط يساوي 0.77.

وتم حساب الصدق من خلال تطبيق اختبار التفكير المنطقي (85)، على عينة تتكون من 178 فرد وهم من الذكور كان قد سبق لهم أن أجابوا على اختبار كاتل للذكاء شكل "ب"، حيث أجرى نصف العينة اختبار التفكير المنطقي (85) أولا، والنصف الثاني اختبار كاتل أولا، وباستخدام معادلة سبيرمان- بروان وجد معامل ارتباط يساوي 0.52.

وبدوره قام الباحث بحساب ثبات الاختبار من خلال التطبيق وإعادة التطبيق، باستخدام معادلة بيرسون لحساب الارتباط بطريقة الانحرافات، على مجموعة من 20 فرد من الذكور، من طلاب السنة الأولى ثانوي علمي بثانوية ابن تيمية، وقد تراوحت الفترة

[1] أديب محمد خالدي: سيكولوجية الفروق الفردية والتفوق العقلي، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، 2003، ص 89.
[2] محمد عبد الظاهر الطيب وآخرون: مرجع سبق ذكره، ص 142.

الزمنية بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني ثلاثة أسابيع، وكانت قيمة الثبات 0.84، وهي قيمة موجبة ومرتفعة.

ولحساب الصدق قام الباحث باستخدام الصدق الذاتي من خلال حساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات[1]، فكانت قيمة الصدق 0.91، وهي قيمة مرتفعة.

وفيما يلي البيانات الإحصائية وكيفية حساب ثبات وصدق الاختبار:

---

[1] فؤاد البهي السيد: علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، دار الفكر العربي، القاهرة، 1975، ص 402.

1.1.2.3- حساب الارتباط بطريقة الانحرافات:

تهدف هذه الطريقة إلى تبسيط العمليات الحسابية من خلال التخلص تماما من حساب الانحراف المعياري والاكتفاء بحساب الانحرافات ومربعاتها.

حيث يدل العمود الأول على الأفراد والثاني على درجاتهم في التطبيق الأول والثالث على انحراف كل درجة من هذه الدرجات عن متوسطتها والرابع على مربعات تلك الانحرافات.

ويدل العمود الخامس على درجات التطبيق الثاني والسادس على انحرافات كل درجة من درجات هذا التطبيق والسابق على مربعات تلك الانحرافات، والثامن على حاصل ضرب انحرافات التطبيقين.

ومعادلة حساب الارتباط بطريقة الانحرافات هي:

$$ر = \frac{\text{مج (ح س × ح ص)}}{\sqrt{\text{مج (ح}^2\text{ س×ح}^2\text{ ص)}}}$$

[1]، بالتعويض فإن:

$$ر = \frac{168.26}{\sqrt{(169.79 \times 237}}$$

$$ر = \frac{169.26}{200.59}$$

ر = 0.84.

- حساب الصدق الذاتي:

يقاس الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار.

معامل ثبات الاختبار = 0.84.

معامل الصدق الذاتي = $\sqrt{0.84}$ = 0.91.

---

[1] فؤاد البهي السيد: مرجع سبق ذكره، ص 241-242.

3.3- اختبار حالة القلق:

يعتبر " ريموند كاتل " أول من جاء بمفاهيم حالة القلق وسمة القلق وقام " سبيلبرجر " بتطوير هذين المفهومين، توجد الحالة الانفعالية عند لحظة معينة، وعند مستوى معين من الشدة، وتتميز حالات القلق بمشاعر ذاتية تحتوي على التوتر والخشية والعصبية والضيق وإثارة الجهاز العصبي الذاتي.

وبالرغم من أن حالات الشخصية ظرفية وزائلة، إلا أنه بإمكانها أن تعاود الظهور، في وجود مثيرات معينة، كما بإمكانها أن تبقى فترة إضافية مع استمرار مثيراتها، وعلى خلاف الطبيعة الظرفية للحالات الانفعالية، فإن سمات الشخصية تعتبر فروقا ثابتة نسبيا بين الأفراد من حيث إدراك العالم الخارجي بصورة معينة، والاستجابة بطريقة منتظمة يمكن التنبؤ بها.

تعبر سمة القلق عن فروق فردية ثابتة بشكل نسبي في القابلية للقلق، بمعنى آخر الفروق بين الأفراد في إدراك الوضعيات الصعبة على أنها مهددة، والاستجابة برفع شدة حالة القلق، ويمكن أن تلاحظ الفروق الفردية في التكرار والشدة، ويمكن بواسطتها التعرف على حالات القلق في الماضي، كما يمكن التنبؤ باحتمال التعرض لسمة القلق في المستقبل، ومع ازدياد شدة سمة القلق، يزداد احتمال تعرض الفرد لحالة القلق في الوضعيات المهددة.

تلتقي حالة القلق مع سمة القلق في الطاقة الحركية، والطاقة الكامنة، وتعني حالة القلق القريبة من الطاقة الحركية، رد فعل واضح في عملية تجري في وقت محدد وبشدة محددة، وتعني سمة القلق القريبة من الطاقة الكامنة، الفروق الفردية في رد الفعل، وتتصل الطاقة الكامنة بالفروق في حجم الطاقة الحركية في علاقتها مع موضوع مادي معين، وتتحدى سمة القلق فروقا فردية في ردود الفعل تجاه الوضعيات الصعبة بدرجات متفاوتة.

بدأ بناء قائمة حالة وسمة القلق سنة 1964، وتم نشرها للمرة الأولى عام 1966 تحت اسم الصيغة "أ"، حيث كانت الغاية هي تطوير قائمة تقرير ذاتي مختصرة إلى حد ما لاستخدامها في البحوث العلمية، وبناء مقياس موضوعي يتضمن بنودا تقيس هي ذاتها باختلاف التعليمات حالة وسمة القلق، وقد أثرت نتائج البحوث على المفهوم النظري للقلق

بالنسبة لواقع القائمة، حيث تبدلت بنود المقياس عن الصيغة "س" التي ظهرت عام 1970، لتنشر بعد التنقيح عام 1983 تحت اسم الصيغة "ي".

قام " سبيلبرجر " وزملاءه بتطبيق الصيغة "س" على عينة كبيرة من طلاب المدارس العليا، لغرض اختبار التركيب العاملي لها، حيث احتوت على اثني عشر بندا؛ ستة بنود لقياس حالة القلق وستة أخرى لقياس سمة القلق، وهي تتضمن الجانب المعرفي للقلق، ومحتوى يتصل بعدم وجود القلق، لتحقيق التوازن بين البنود التي تدل على وجود القلق وعدم وجوده.

لقيت هذه القائمة اهتماما كبيرا، وترجمت إلى العربية عدة مرات في مصر والكويت والأردن، على يد " أحمد عبد الخالق " سنة 1984 في طبعة أولى، وعام 1992 في طبعة ثانية، وتم تقنين القائمة على عدة آلاف في مصر والسعودية والكويت وقطر واليمن ولبنان.

غير أنه وبعد مرور عدة سنوات على التقنين الذي قام به " أحمد عبد الخالق "، أصبح من الضروري إعادة التحقق من الصلاحية السيكومترية للقائمة على عينات عربية والتي منها عينات كويتية.

تتضمن الصورة الكويتية لقائمة حالة القلق، ترجمة البنود والصدق والثبات.

1.3.3- ترجمة البنود:

قام " بدر محمد الأنصاري " باستخدام الصيغة العربية "ي" لقائمة حالة وسمة القلق من تعريب " أحمد عبد الخالق " سنة 1992، والتي تقوم على الصيغة الأمريكية "ي" المعدلة سنة 1983، التي تضمنت مقياسين، حالة القلق وسمة القلق، يتكون كل مقياس من عشرين بندا، وتكون الإجابة اختبار من أربعة بدائل، حيث قام بتطبيق الصيغتين الإنجليزية والعربية على 19 طالبا و52 طالبة من الفرقتين الثالثة والرابعة بقسم اللغة الإنجليزية بكلية الآداب بجامعة الإسكندرية، وطبقت الصيغتان معا بشكل متعاقب خلال جلسة قياس واحدة، وبالتناوب في الترتيب، الصيغة العربية فالإنجليزية مع نصف الطلاب والصيغة الإنجليزية فالعربية مع نصفهم الآخر، فكان معامل الارتباط بمقياس حالة القلق

من 0.81 إلى 0.86، وبمقياس سمة القلق من 0.78 إلى 0.89، وهي ارتباطات موجبة ومرتفعة.

2.3.3- الصدق:

تم حسابه من خلال الصدق التقاربي والاختلافي، وذلك من خلال حساب الارتباطات المتبادلة بين المقاييس المتفرقة من قائمة حالة وسمة القلق، مثل مقياس العصابية والانبساط والمفردات من استخبار أيزنك للشخصية، وذلك على عينة قوامها 68 فردا من الذكور و148 فردا من الإناث، فكان معامل الارتباط بمقياس حالة القلق 0.65، وبمقياس سمة القلق 0.79، وهما ارتباطان موجبان.

3.3.3- الثبات:

تم حسابه من خلال معامل ألفا وضع " كرونباخ " بعد تطبيق واحد ولصيغة واحدة للقائمة على عينة من الذكور قوامها 168 فردا، وبعد التصحيح بمعادلة سبيرمان- بروان، كان معامل الارتباط بمقياس حالة القلق 0.90، وبمقياس سمة القلق 0.93.

لقد تم تصميم قائمة حالة القلق حتى يتمكن المفحوص من تطبيقها بشكل ذاتي، حيث يمكن تطبيقها فرديا أو جماعيا، وهي غير مقيدة بحدود زمنية، تستغرق من ثلاث إلى خمس دقائق، وذلك حسب المستوى التعليمي للمفحوصين.

ويترتب على الفاحص عدم استخدام تسمية القلق عند التطبيق للإشارة إلى القائمة، وإنما يشير إليها باستخبار التقدير الذاتي وهي التسمية المكتوبة على أوراق القائمة التي تقدم للمفحوصين.

ينبغي على الفاحص أن يحث المفحوصين على الإجابة بموضوعية من خلال التحدث إليهم وطمأنتهم إلى أن نتائجهم على القائمة ستبقى سرية.

تتكون قائمة حالة القلق من تسعة بنود، وتكون الإجابة بالاختيار من أربعة بدائل، حيث تعطى للبنود درجات موزونة من 1-4 وتصحح بإعطائها الأوزان نفسها، وهي البنود التي تعبر عن وجود القلق وعددها خمسة، أما التي تعبر عن عدم وجود القلق

وعددها أربعة فتعطي أوزانا معكوسة، ولاستخراج الدرجة الكلية تجمع الدرجات الموزونة للبنود التسعة التي تكون القائمة.

لقد استخدمت قائمة حالة وسمة القلق على نطاق واسع، خاصة في الإرشاد والتوجيه وفي البحوث التجريبية السيكولوجية لفحص أثر القلق من حيث ارتفاع مستوى الحافز على الأداء في المجال الدراسي، وكذلك في دراسة قلق الاختبار والتحصيل الدراسي[1].

وبدوره قام الباحث بحساب ثبات الاختبار (قائمة حالة القلق)، من خلال التطبيق وإعادة التطبيق، باستخدام معادلة بيرسون لحساب الارتباط بطريقة الانحرافات، على مجموعة من 20 فرد من الذكور، من طلاب السنة الأولى ثانوي علمي بثانوية ابن تيمية، وقد تراوحت الفترة الزمنية بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني ثلاثة أسابيع وكانت قيمة الثبات 0.74، وهي قيمة موجبة ومرتفعة.

ولحساب الصدق قام الباحث باستخدام الصدق الذاتي من خلال حساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات، فكانت قيمة الصدق 0.86، وهي قيمة مرتفعة.

وفيما يلي البيانات الإحصائية وكيفية حساب ثبات وصدق الاختبار:

---

[1] بدر محمد الأنصاري: المرجع في المقاييس النفسية، تقنين على المجتمع الكويتي، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2002، ص 347-370.

4.3.3- حساب الارتباط بطريقة الانحرافات:

بالتعويض في معادلة حساب الارتباط بطريقة الانحرافات فإن:

$$ر = \frac{461.7}{\sqrt{457.2 \times 844.8}}$$

$$ر = \frac{461.7}{621.48}$$

ر = 0.74.

5.3.3- حساب الصدق الذاتي:

معامل ثبات الاختبار = 0.74.

معامل الصدق الذاتي = $\sqrt{0.74}$ = 0.86.

4.3- استمارة دافع الإنجاز:

هي عبارة عن استمارة لدافع الإنجاز في وضعية دراسة، ولقد جاءت نتيجة سلسلة من الدراسات، التي بدأت منذ سنة 1986، في إطار مصلحة البحوث (INETOP) بفرنسا، حول المظاهر الوجدانية والدافعية للسلوك الدراسي والقبل مهني للمراهقين وللشباب الراشدين، وتبعا لعدة أشكال، حيث ظهرت عدة أشكال لهذه الاستمارة، واستخدمت لأغراض تجريبية، انتهت إلى نتائج قامت عليها الاستمارة الحالية.

تسمح هذه الاستمارة بالكشف عن واحدة من خصائص الإنسان، التي تختلف باختلاف الأفراد، مثلما قد تبدو مستقرة لدى الفرد نفسه، ألا وهي دافع الإنجاز، الذي لفت الانتباه إلى أهمية دراسة النجاح في الوسط الدراسي، وتم التوصل إلى أن دافع الإنجاز يتكون من عدة مكونات هي الحاجة إلى الإنجاز والضبط الداخلي- الخارجي والمنظور الزمني المستقبلي.

من بين مجموع العوامل الوجدانية والدافعية التي يمكن أن تؤثر على النجاح الدراسي أو الجامعي، هنا عوامل ثلاثة حسب " أنتويستل " (1988)، الأول هو الدافع

الداخلي، يتصل بمختلف مظاهر الاهتمام بالأشكال والمحتويات، العاملان الآخران يتصلان بنوعين من الدافع الداخلي من جهة تجنب نتائج الفشل، سواء كانت حاضرة (انخفاض التقدير مع الذات ومع الآخرين)، أو مستقبلية (عوائق عادة ما تكون شديدة تجاه تحقيق المشاريع الشخصية والمهنية)، ومن جهة أخرى البحث عن نتائج مفرحة حالية أو مسبقة للنجاح، والعناصر الدينامية لهذه العوامل هي الاهتمام، القلق والدافع للإنجاز. والاستمارة الحالية موجهة للعامل الأخير.

لشرح دينامية بعض السلوكات الفردية المدفوعة بأهداف معينة، يمكن اعتبار دافع الإنجاز حالة تشكل تنوعا كبيرا بين الأفراد، وهي تحث الفرد على التصرف وفقا لمشاريع محددة في مختلف الوضعيات التي يتعرض لها في حياته، فهو يقوم ببناء المشاريع ثم يعمل على تحقيقها، ومن الممكن تطبيق هذا المفهوم في عدة ميادين، وخاصة منها الحياة المهنية، غير أنه لن يتم هنا الأخذ بعين الاعتبار إلا الوضعيات الدراسية فحسب، ولا يقتصر الدافع على الحاجة للإنجاز فحسب، وإنما يشمل تركيبة من ثلاثة مكونات، فإلى جانب الحاجة للإنجاز (ماكليلاند، أتكنسون)، هناك الضبط الداخلي- الخارجي (روتر، وينر)، والمنظور الزمني (نوتن، رودريجيز وبارهيو).

-1.4.3 الحاجة للإنجاز:

يعتبره "وينر " 1978 بعدا من أبعاد الشخصية، وهو مفهوم أثر على عدة ميادين مختلفة مثل الاقتصاد، الإرشاد النفسي، وحقوق الأقليات، غير أن أدوات قياس هذا المفهوم لم يكتسب بعد – عند هذا التاريخ – الخصائص السيكومترية اللازمة.

كانت الحاجة للإنجاز في البداية واحدة من الحاجات العشرين التي جاء بها " موري " سنة 1953، حيث قصد بها شرح دينامية السلوكات، وهي تعني حسبه اجتياز العوائق، واستثمار الطاقة، وبذل الجهد لفعل شيء ما بأفضل وأسرع ما يمكن.

وكانت الفكرة العامة لـــ" موري " لا ترمي إلى تحديد صنف خاص من المواضيع، بل إلى الإنجاز بشكل عام، ولقد عمل " ماكليلاند " على تطويرها مع زملائه سنة 1961، والتي كانت بالنسبة إليهم على قدر كبير من الأهمية مع الحاجة إلى الانتماء، وهي من أكبر العوامل المنظمة للحياة النفسية، ومع " أتكنسون " (1983)، أصبحت هذه الحاجة

ميلا عاما للقيام بأي نشاط يؤدي إلى الشعور بالمتعة المتصلة بالإنجاز، وهو الميل الذي يشجع على حضور سلوكات معينة، والبحث عن الأهداف ذات الصعوبة المتوسطة، والتي يمكن تسميتها بالواقعية، حيث يربط الفرد مع هذه الأهداف الشعور بالفخر المسبق بالإنجاز، أو باحتمال الإنجاز، كما تحث الحاجة إلى الإنجاز على السعي إلى النشاطات التي تبرز للأشخاص أنفسهم كفاءاتهم الخاصة.

يضاف إلى الحاجة للإنجاز عناصر أخرى معرفية هي الضبط الداخلي- الخارجي والمنظور الزمني، وهو ما تناوله خاصة " أتكنسون " بالنسبة للعنصر الأول و" رينور " سنة 1974 بالنسبة للعنصر الثاني.

2.4.3-الضبط الداخلي- الخارجي:

المركب الثاني لدافع الإنجاز هو الضبط، وهي فكرة جاء بها في البداية "إيبكتات"، وتم تجديدها على يد " روتر " سنة 1966، الذي استخدم مصطلحي الضبط الداخلي والضبط الخارجي، ليوضح أن الأفراد في الوضعيات التجريبية يتصرفون بطريقة مختلفة حينما يتم إقناعهم بأن فعاليتهم في نشاط معين سوف تتوقف إما على نشاطهم هم وإما على عنصر الصدفة، وكانت تظهر فيما بين الأفراد فروق واضحة في مستوى الطموح. كما تناول " روتر " أيضا الاستقرار النسبي لنوع الضبط لدى الفرد الواحد، ويقول بأن الفرد يظهر ضبطا خارجيا لحادث ما، حينما يدركه على أنه ناتج عن الحظ أو الصدفة ومتوقفا على قدرة الآخرين أو لا يمكن التنبؤ به. وعلى خلاف ذلك يظهر ضبطا داخليا، عندما يدرك الفرد الحادث على انه متوقف على نشاطه نفسه، ثم بعد ذلك أصبح الضبط الداخلي- الخارجي بعدا للشخصية يتم قيامه بعدة استمارات (لفكورت).

وتعرض مفهوم الضبط إلى كثير من التعديل، فمن وجهة النظر البنيوية أعتبر الجانب الخارجي للضبط متعدد الأبعاد (فرد سببية الحدث للصدفة أو للآخرين ليس بشيء واحد)، ومن وجهة النظر الوظيفية، تم التمييز بين أسباب خارجية عادية وأخرى دفاعية، وهدفها هو الإبقاء على تماسك الشخصية في الوضعيات الصعبة، مثل الفشل الحقيقي أو الفشل المفترض (فارس ولامبيل) وبالمقابل هناك مظهر واحد داخلي أو خارجي لصور الإثارة، ومظهر آخر مستقر أو غير مستقر، كما تم في تحليل سببية الفعالية،

التمييز بين الأهلية (داخلية ومستقرة)، والمجهود (داخلي وغير مستقر)، وصعوبة النشاط (خارجي ومستقر)، والصدفة (خارجية وغير مستقرة). وفي وقت لاحق أخذ بعين الاعتبار مظهر قابلية وعدم قابلية ضبط المصدر.

شكل مفهوم الضبط الداخلي- الخارجي أرضية للعديد من التخصصات الدراسية، ففي علم النفس الاجتماعي، ساهم في دراسة الانتساب، الذي بفضله ينظم كل فرد تمثيلاته للأحداث التي يشارك فيها، التي يلاحظها أو التي تنقل إليه (بوفوا)، وفي علم النفس المرضي ساعد هذا المفهوم في تناول السلوكات الاكتئابية من حيث العجز المكتسب (سليجمان)، كما أن المفهوم شكل أرضية لمفاهيم الدافعية في علم النفس المدرسي (وينر).

وفي المقاربة الحالية التي تهدف إلى وصف السلوكات الحالية والتنبوء بسلوكات مستقبلية، سيتم الاكتفاء بتناول المظهر الداخلي للضبط (من حيث غيابه)، بمعنى الشعور العام الذي يمكن أن يبديه الفرد تجاه إمكانية العمل الذي في مقدوره القيام به خلال أحداث حياته اليومية، وكذلك الجانب المعرفي المتصل بالاعتقاد الشامل، والذي يمكن تحليله ضمن رؤية تطورية للضبط الداخلي[1].

إن العلاقة بين الدافع ومواقع الضبط جد وثيقة، فلقد وجد أن الضبط يأتي في الترتيب الثاني بعد القدرات العقلية، من حيث قدرته على التنبؤ كمؤشر للتحصيل الدراسي، ومن الممكن قلب الصيغة للقول بأن التحصيل الدراسي يقوم على القدرات العقلية والجهد المبذول وهما مؤشرات على الضبط الداخلي، أما الحظ (الصدفة) وصعوبة المادة والسلوك التعليمي للمدرس، فهي مؤشرات على الضبط الخارجي (باجاروس وميللر)، كما ثبت أن ذوي الضبط الداخلي أكثر كفاءة في الشؤون الدراسية وتحقيق مستوى إنجاز أعلى من ذوي الضبط الخارجي شرط أن يكونوا في مستوى واحد من الذكاء (شيل وآل)[2].

---

[1] Yann FORMER : La motivation à la réussite dans les situations de formation, Manuel QNF, éditions scientifiques et psychologiques, Paris, , P 4-7.

[2] عصام نجيب محمود: ديناميات السلوك الإنساني واستراتيجيات ضبطه وتعديله، دار البركة للنشر والتوزيع، عمان، 2001، ص 249-250.

المنظور الزمني:

العنصر الثالث الذي يؤخذ في عين الاعتبار هو أهمية الوقت بالنسبة للفرد لتنظيم سلوكاته، لقد بدأ ظهور هذا المفهوم في الأعمال المتصلة بسيكولوجية الأنا، حيث تحدث " هارتمان " سنة 1939 عن الأنا المتحرر من الصراع، وعن وظيفة تتضمن استشراف المستقبل وتوجيه السلوك وفقا لذلك، والربط بشكل صحيح بين الغاية والوسيلة، كما قام " لوين " سنة 1952 بتناول المنظور الزمني بوصفه أحد أبعاد الوضعية العامة التي يحدث فيها السلوك، وإن كان المصطلح في حد ذاته ينسب إلى " فرانك" سنة 1987.

لقد تعددت الدراسات الأولى التي تناولت مختلف الأوجه التي أعتبر فيها الوقت منظما للأعمال، ومع ذلك يمكن التمييز بين أربع مجموعات بحث ركزت على مختلف مظاهر المنظورات الزمنية، حيث اهتمت المجموعة الأولى بخصائص مثل الامتداد وطول الجزئية الزمنية بالنسبة للفرد (دالاص) والكثافة من حيث عدد الموضوعات والأهداف المرتقبة في وقت معين (نوتان)، والانسجام الذي يعني تنظيم المحتويات في حدود الزمن. واهتمت المجموعة الثانية بالتوجيهات الزمنية والسلوك داخل الزمن، أي الأهمية المعطاة للماضي والحاضر والمستقبل في التمثيلات الذهنية (غولدريش). وركزت المجموعة الثالثة على قدرة التمييز بين التعزيز وعامل التكيف المشترك بين عدة ثقافات (ميشيل). وتميزت المجموعة الرابعة بتسخير دراساتها لتقدير قيمة وأهمية الوقت (سسارون ستوبس). وأظهر تنوع الدراسات مفهوم المنظور الزمني في شكل متكامل ومنسجم.

ومن الدراسات الحديثة للمنظور الزمني، دراسة " نوتان " سنة 1985، حيث عرّفه على أنه الفضاء الذي يمكن أن يتطور فيه الدافع في شكله المعرفي، أي في شكل بناء الموضوعات والأهداف والمشاريع.

قام " فورنر " سنة 1986، باقتراح نموذج لدافع الإنجاز بأبعاده الثلاثة السابقة، حيث يظهر الفرد حاجته للإنجاز حينما:

أ- يضع لنفسه أهدافا صريحة على قدر من الصعوبة.

-ب يقوم بنشاط يمكنه من بلوغ تلك الأهداف.

ج–يصر بقدر كافي حتى لا تعيقه المحاولات الفاشلة.

ويظهر الفرد الضبط الداخلي حينما:

أ– يقدر أن باستطاعته بلوغ تلك الأهداف بالاعتماد على كفاءاته وقدراته.

-ب يعتقد بأن حظوظ نجاحه متوقفة على قدر نشاطه.

ج–يعتقد أن باستطاعته التأثير في أحداث حياته بالرغم من نسبية التوقع.

ويضع الفرد أخيرا نشاطه ضمن منظور زمني، حينما:

أ– يعطي أهمية أكثر للممكن في المستقبل عن الحاصل في الحاضر.

-ب يفكر على المدى البعيد، وله منظور زمني ممتد.

ج–يأخذ بالاعتبار وبشكل ذاتي انقضاء الوقت.

إضافة إلى هذا التنظيم الأول يضاف تنظيم ثاني يتصل بالوضعيات وبميادين النشاط، ونظرا للاختلافات المتكررة والمستعملة في وصف السلوكات الإنسانية، تم الأخذ بعين الاعتبار خمسة ميادين هي:

أ– الحياة اليومية.

-ب الوضعيات الدراسية.

-ج الحياة المهنية.

-د العلاقات فيما بين الأشخاص.

ه– الانتماء الاجتماعي.

توجه هذه الاستمارة للتطبيق على طلاب التعليم الثانوي، ومن حيث مستوى التعليم، يمكن استخدامها ابتداء من السنة الرابعة متوسط، وبالنسبة للمستويات الأعلى فيمكن الذهاب حتى " البكالوريا + 3 ".

تهدف هذه الاستمارة إلى أن يقيم الفرد نفسه من حيث بعض السلوكات المتصلة بالدافع، وتأخذ الاستجابات شكل القبول الاجتماعي (نينالي)، لذلك وحتى تكون نتائج

الاستمارة أكثر فعالية، يجب أن يقبل المفحوصون وصف أنفسهم بموضوعية قدر الإمكان مع التوعية بضرورة عدم المبالغة في تقدير الذات.

يمكن أن تطبق الاستمارة فرديا أو جماعيا، ووقت إجرائها غير محدد وإن كان يستغرق في العادة عشرين دقيقة بما فيها قراءة التعليمة.

للاستمارة (51) عبارة للاختبار من أربعة بدائل " لا مطلقا "، " إلى حد ما "، " بدرجة متوسطة " و" كثيرا جدا " حيث يسبق كل عبارة أرقام وأحرف، فهي مرقمة من 01 إلى 51، والعبارات الثلاث الأولى عبارة عن أمثلة لتدريب المفحوص على كيفية الإجابة، ولا تحتسب إلا (48) عبارة المتبقية، كما تسبق العبارات أحرف تتصل بالأبعاد الثلاثة للاستمارة، فالألف "أ" بالحاجة للإنجاز والضاد "ض" بالضبط الداخلي، والميم "م" بالمنظور الزمني، أما الأحرف "هـ"، "و"، "ي"، فبالعبارات الثلاث الأولى المتعلقة بالتدريب، ثم بعد الأحرف توجد أرقام هي "0"، "1"، أو "2" تستعمل لتنقيط الأجوبة.

لا تؤخذ بعين الاعتبار العبارات الثلاث الأولى، التي يوضع عليها الصفر "0"، والتي تستعمل لتكييف المفحوصين مع طريقة الإجابة.

يتم وضع خط تحت رموز العبارات التي تنتهي بنقطة واحد "1"، حيث تكون إجابة المفحوص بـ " كثيرا جدا " أو " بدرجة متوسطة ". ويتم وضع خط تحت رموز العبارات التي تنتهي بنقطة اثنين "2"، حيث تكون إجابة المفحوص بـ" إلى حد ما " أو "لا مطلقا".

يتم حساب عدد العبارات التي وضع تحت رموزها خط، وحيث الرمز الحرفي هو "أ"، فيكون الحاصل هو النقطة الخام لحاجة الإنجاز، والكيفية نفسها مع البعدين المتبقيين، الضبط الداخلي "ض"، والمنظور الزمني "م"، وبجمع حاصل الأبعاد الثلاثة يتم الحصول على الدرجة الخام لدافع الإنجاز من صفر "0" إلى "48".

تستخدم استمارة الدافع للإنجاز في المجال التربوي بالأساس، كما تستخدم في مجالات أخرى مثل التشخيص أو التوجيه، تساعد هذه الاستمارة بعض الشباب على اكتساب وعي أكثر بسلوكاتهم في الوضعيات الدراسية، وتقييمها بشيء من الدقة، وبالتالي

الاستبصار أكثر بالذات، كما تساعدهم على اكتساب أساليب إقامة علاقات أفضل داخل الوسط المدرسي.

ويعتبر الدافع للإنجاز مهما بالنسبة للتكيف المدرسي للطلاب، وهو ما قد يجعل من تنمية الدافع للإنجاز هدفا أساسيا للخدمات التي يقدمها المرشد المدرسي، وذلك بالرجوع إلى العديد من الدراسات بهذا الشأن.

خلال الستينيات من القرن الماضي، تم بناء العديد من البرامج، التي كانت تهدف إلى تنمية الدافع لدى الطلاب الذين أظهروا مستويات منخفضة من الإنجاز (برنار وواينبرغ)، أو إلى تطوير دافعهم للإنجاز بشكل خاص (كولب وسميث وتروث)، أو إلى استدخال نوع الضبط لديهم (دوشارمز، نوفيكي، بارلس).

وفي الدراسات الحديثة ظهرت مقاربات مختلفة مثل العجز المكتسب (دويك، شابن، دايك، فلاور، بيترسون، فوسترلينج)، والفعالية الشخصية (شونك)، وكذلك نظريات الفرد (أندريوس، دبيوس، ويلسون، ولينفيل)[1].

4.4.3- تقنين الاستمارة:

-1.4.4.3 الصدق:

تم حسابه باستخدام التحليل العاملي بوصفه أحد الطرق التي تحدد صدق التكوين على عينة قوامها 355 فرد، 183 ذكور و172 إناث، حيث تم استخراج أربعة عوامل ووصلت النسبة الكلية للتباين إلى 21%، وهي نسبة ضعيفة إلى حد ما، ومن الشائع وجودها في الدراسات المتعلقة بالشخصية أو الدافعية.

كما تراوح الارتباط بين الأبعاد الثلاثة للاستمارة بين 0.25 و0.40 لعينة الذكور، وبين 0.22 و0.35 لعينة الإناث، وبين 0.23 و0.36 للعينة الكلية.

وبينت نتائج التحليل العاملي وجود اتساق بين الأبعاد الثلاثة والعوامل الأربعة.

[1] Yann FORMER : Op.cit, P 7-24.

2.4.4.3- الثبات:

تم حساب ثبات الاستمارة بطريقة معاملات ألفا من وضع " كرونباخ " بعد التطبيق ولصيغة واحدة، على عينة قوامها 255 فردا، وكانت قيمة الثبات مساوية لــ 0.78، وهي قيمة موجبة ومقبولة.

ولقد قام الباحث بترجمة استمارة دافع الإنجاز " لفورمر "، وحساب ثباتها وصدقها على النحو التالي:

3.4.4.3- الترجمة:

قام الباحث بترجمة بنود الاستمارة من الفرنسية إلى العربية، ثم عرض الترجمة والأصل الفرنسي على أربعة من أساتذة علم النفس الذين يتقنون اللغتين العربية والفرنسية لمراجعة تكافؤ المعنى بين اللغتين في كل بند من بنود الاستمارة ومدى كفاءة الترجمة، وهم الأساتذة، الدكتورة بعيبع نادية والدكتور عبدوني عبد الحميد والدكتور لوكيا الهاشمي، والدكتور جاجة محمد أوبلقاسام، حيث أدخلت تعديلات لغوية على التعليمة وعلى عدد من بنود الترجمة كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (9) يبين عبارات وبنود ترجمة استمارة دافع الإنجاز وتصويباتها اللغوية

رقم البند	العبارة أو البند	التصويب
	التعليمة	
	– الذي تتبع في دراستك.	– الذي تتبعه في دراستك.
	– تعتبر جد مهمة.	– تعتبر جد ضرورية.
	البند	
1	– اهتم كثيرا بالنشاطات الرياضية والبدنية.	– اهتم كثيرا بالنشاطات البدنية والرياضية.
2	– في دراستي أجد صعوبة إذا وجب عليّ التفكير بالأرقام	– في دراستي أجد صعوبة كلما وجب عليّ التفكير استخدام لغة الأرقام
4	– في عملي لا أترك أبدا شيئا للصدفة.	– لا أترك في عملي شيئا للصدفة.
5	– دائما أنظم عملي الشخصي	– أنظم دائما عملي الشخصي
17	– إنـــي أبــذل كــل ما أستطيع للنجاح في دراستي.	– إنــي أبــذل كــل ما في وسعي للنجاح في دراستي.

18	- دائما أجد صعوبة كبيرة في بدء القيام بالعمل.	- أجد دائما صعوبة كبيرة في بدء القيام بالعمل.
25	- عادة ما أفكر فيما سأفعله في الحياة.	- أفكر عادة فيما سأفعله في الحياة.
26	- بالنسبة لمستقبلي فإني أعمل القليل من المشروعات طويلة المدى.	- بالنسبة لمستقبلي فلدي القليل من المشروعات طويلة المدى.
27	- قليلا ما أكترث لعملي المستقبلي.	- أكترث قليلا بعملي المستقبلي.
30	- أهتم بأعمال الحاضر لا بأعمال المستقبل.	- أنجز أعمالي يوما بيوم.
31	- عادة ما أكون متفرغا.	- أنا عادة متفرغ.
33	- أعتقد أنني قادر على تغيير رأي الأساتذة عني.	- أعتقد أنني قادر على تغيير رأي الأساتذة الذي كونوه عني.
34	- أحيانا يبدو لي أن الدراسة ليست لها أي معنى.	- يبدو لي أحيانا أن الدراسة ليست لها أي معنى.
35	- الحظ يلعب دورا كبيرا في نجاحي بالامتحانات.	- الحظ يلعب دورا كبيرا في نجاحي في الامتحانات.
36	- لقد حددت لنفسي أهدافا أريد بلوغها.	- لقد حددت لنفسي أهدافا وأريد بلوغها.
38	- مستقبلي المهني يبقى غير متوقع.	- مستقبلي المهني يبقى غير واضح.
41	- عندي شعور دائما أن لدي عمل يجب القيام به.	- عندي شعور أن لدي دائما عمل يجب القيام به.
47	- هناك أيام استثنائية حيث الظروف تساعدني على النجاح.	- هناك أيام استثنائية كل ما أنجزه فيها ينتهي بالنجاح.
48	- بمقدوري الوصول إلى وضعية مهنية مهمة.	- أريد الوصول إلى وضعية مهنية مهمة.

ثم تم كذلك بحث مدى كفاءة ترجمة استمارة دافع الإنجاز من اللغة الفرنسية إلى اللغة العربية، من خلال تطبيق الصيغتين على التوالي، الفرنسية والعربية على مجموعة من طلاب السنة الثالثة آداب، ممن يتقنون اللغتين، حيث اعتمدت الدرجات الخام على اختبارات مادة اللغة الفرنسية (تراوحت الدرجات بين 15 و17 بمعدل 20/16) لانتقائهم، حيث بلغ عددهم 15 طالبا من الذكور، وذلك في جلسة قياس واحدة بترتيب تتابعي، الصيغة العربية ثم الصيغة الفرنسية. وبفحص الارتباط تبين أن معامل الارتباط بين الصيغتين يساوي 0.78 وهي قيمة موجبة ومرتفعة. ولم يقم الباحث بأي تعديل حذفا أو إضافة بالنسبة لعدد البنود أو لمضمونها.

وفيما يلي البيانات الإحصائية وكيفية حساب الارتباط بين الصيغتين:

4.4.4.3- حساب الارتباط بطريقة الانحرافات:

بالتعويض في معادلة حساب الارتباط بطريقة الانحرافات فإن:

$$ر = \frac{59.56}{\sqrt{68.4 \times 84.82}}$$

$$ر = \frac{59.56}{76.16}$$

ر = 0.78.

كما قام الباحث بحساب ثبات استمارة دافع الإنجاز (الصيغة العربية)، من خلال التطبيق وإعادة التطبيق، باستخدام معادلة بيرسون لحساب الارتباط بطريقة الانحرافات، على مجموعة من 20 فرد من الذكور، من طلاب السنة الأولى ثانوي علمي بثانوية ابن تيمية، وقد تراوحت الفترة الزمنية بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني ثلاثة أسابيع، وكانت قيمة الثبات 0.80، وهي قيمة موجبة ومرتفعة.

ولحساب الصدق قام الباحث باستخدام الصدق الذاتي من خلال حساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات، فكانت قيمة الصدق 0.89، وهي قيمة مرتفعة.

وفيما يلي البيانات الإحصائية وكيفية حساب ثبات وصدق الاستمارة:

5.4.4.3- حساب الارتباط بطريقة الانحرافات:

بالتعويض في معادلة حساب الارتباط بطريقة الانحرافات فإن:

$$ر = \frac{263.08}{\sqrt{256.74 \times 418.9}}$$

$$ر = \frac{263.08}{327.94}$$

ر = 0.80.

- حساب الصدق الذاتي:

معامل ثبات الاختبار = 0.80

معامل الصدق الذاتي = $\sqrt{0.80}$ = 0.89.

-4 الأساليب الإحصائية المتبعة في تحليل البيانات:

يتم تحليل نتائج بحوث منهج المتغير البعدي (المنهج السببي المقارن)، باستخدام أساليب الإحصاء الوصفي والإحصاء الاستدلالي، وجميع الأساليب الإحصائية التي يمكن استخدامها في البحوث التجريبية تستخدم أيضا في بحوث منهج المتغير البعدي، وأكثر أساليب الإحصاء الوصفي استخداما هي المتوسط الذي يوضح كيفية تمركز أداء المجموعة في أحد مقاييس المتغيرات، والانحراف المعياري الذي يقيس مدى انتشار الدرجات ومدى اقترابها وتجمعها حول المتوسط أو ابتعادها أو انتشارها على مدى واسع من الدرجات.

ومن أساليب الإحصاء الاستدلالي المستخدمة في بحوث منهج المتغير البعدي، اختبار "ت"، وذلك لتحديد دلالة الفروق بين متوسطي مجموعتين[1].

[1] رجاء محمود أبو علام: مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، دار النشر للجامعات، القاهرة، 1998، ص 231

من هذا المنطلق وقصد تحليل البيانات ومعالجة المعطيات وتفسيرها والإجابة عن التساءلات والفرضيات المطروحة في البحث، استخدم الباحث خطوات الأسلوب الإحصائي التالية:

أ- المتوسط الحسابي.

-ب الانحراف المعياري.

-ج الوسيط.

-د الإرباعيات.

ه- اختبار "ت" في حالة صلاحية "ف".

5- إجراءات البحث الميدانية:

تتمثل في الخطوات المختلفة التي يقوم بها الباحث لينجر بحثه، وتتضمن جمع البيانات اللازمة، ويقصد بها الخطة أو الاستراتيجية التي يعتمدها الباحث للوصول إلى إجابة عن مشكلة بحثه، فيقصد بالخطة التخطيط الميداني للتحقق من الفروض، ويقصد بالاستراتيجية الأساليب والأدوات التي يستخدمها الباحث في جمع البيانات وتحليلها، والكيفية التي يتبعها لتحقيق أهداف بحثه، وتجاوز المشكلات التي قد تعترض البحث.

يساعد التصميم الميداني الجيد على ما يلي:

- الوصول إلى أجوبة صادقة وموضوعية ودقيقة لمشكلة بحثه.
- التقليل من أثر مصادر الخطأ التي قد تصيب الأبحاث، والتي ردها " ليندكويست " إلى أخطاء توزيع العينة، ظروف الجماعة، وإمكانية تكرار التجربة.
- تحقيق الصدق الداخلي والخارجي للتجربة إلى أقصى حد ممكن، حيث ينقسم صدق الدراسة التجريبية إلى نوعين:

-أ الصدق الداخلي:

يتمثل في خصائص الموقف التجريبي التي تمكن الباحث من أن ينسب التغيرات الظاهرة على المتغير التابع إلى المتغيرات التي أحدثها الباحث في المتغير المستقل.

-ب الصدق الخارجي:

يتمثل في خصائص الموقف التجريبي التي تتيح للباحث أن يعمم نتائج دراسة تجريبية لعينة معينة على عينات مشابهة لها.

ويقسم كل من " كامبل و" ستانلي " تصميمات الإجراءات المنهجية إلى أربع فئات هي:

- تصميم ما قبل التجربة.
- تصميم تجريبي بحت.
- تصميم شبه تجريبي.
- تصميم بعدي.

وبما أن الباحث اعتمد منهج المتغير البعدي، فقد استخدم التصميم البعدي، الذي مثلما سبق توضيحه، يعاني من عدة عيوب يمكن إجمالها في ثلاث نقاط أساسية هي:

- عدم التحكم في المتغير المستقل.
- عدم توفير التوزيع العشوائي للعينة.
- احتمال الوصول إلى تفسيرات خاطئة بسبب قلة الضبط.

وعلى الرغم من ذلك فإن هذا النوع من الدراسات له فائدة كبيرة في المجال التربوي والنفسي، فهو يدرس المتغيرات في ظروف طبيعية غير مصطنعة، ويسمح بالوقوف على السببية بدرجة احتمال عالية[1].

ومرت الإجراءات الميدانية للبحث بالخطوات التالية:

---

[1] محمد عبد الظاهر الطيب وآخرون: مرجع سبق ذكره، ص 123-138.

1.5- تطبيق اختبار كاتل للذكاء:

قام الباحث بتطبيق اختبار كاتل للذكاء الشكل "ب"، على عينة قوامها 105 من الطلاب الذكور من الشعبة العلمية ذوي المعدلات التحصيلية السنوية المرتفعة، موزعين على ثانويات ثلاث (أنظر الجدول رقم 6).

وكان تطبيق الاختبار على النحو التالي:

يقدم الباحث شرحا مختصرا عن الاختبار، ويخبر المفحوصين أن الغرض من تطبيقه هو البحث العلمي فقط، وأنه لا علاقة له بالتقييم الدراسي، وذلك لطمأنتهم وتجنيبهم الارتباك أثناء الإجابة.

يطلب الباحث من المفحوصين كتابة البيانات الشخصية على كراس الاختبار الذي هو كراس الإجابة في الوقت نفسه، ثم يطلب منهم قلب الصفحة والنظر إلى المثال الأول من الاختبار الأول، وذلك لتدريب المفحوصين على حلها والتقليل من آثار التعامل مع الاختبار لأول مرة. ويأخذ الكراس ويرفعه قبالة المفحوصين مما يتيح رؤيته من قبل الجميع ويشير بأصبعه إلى المثال الأول ثم يقول:« تمعن في الخانات الأربع على اليسار، ستلاحظ أن آخر خانة منها فارغة وأن الدوائر في تلك الخانات تصبح أكثر فأكثر صغرا، ينبغي عليك اختيار الخانة الصحيحة التي توجد على الصف جهة اليمين، لتكملة الخانة الفارغة على اليسار، الجواب الصحيح هو "ج" حيث أن الدائرة تلي في حجم الصغر الدائرة الموجودة في الخانة الثالثة من الجهة اليسرى، ضع دائرة حول الحرف "ج" على كراسة الاختبار».

ويشرح الباحث المثالين الآخرين بالكيفية نفسها مع مراعاة خصوصية كل مثال، ثم يعلم المفحوصين بأن التمارين تتدرج في درجة الصعوبة، وأن عددا قليلا من الأفراد بإمكانهم حلها جميعا في الوقت المعين وثمة أربعة اختبارات فلكل اختبار وقت محدد، ولذلك ينبغي عليهم محاولة الإجابة على أكبر عدد ممكن من التمارين وتقديم أحسن إجابة ممكنة، كما بإمكانهم تبديل أجوبتهم قبل الإعلان عن التوقف إن أرادوا.

ويعلم الباحث المفحوصين أن عليهم العمل على الصفحة الأولى والثانية، ويذكرهم مرة أخرى بكيفية الإجابة (وضع دائرة على الحرف الموافق للجواب الصحيح لكل تمرين)، ثم يعطي الأمر بالبدء.

وبنفس الأسلوب يوضح الباحث كيفية الإجابة على بقية الاختبارات، مع مراعاة خصوصية كل اختبار والوقت المحدد له، وعند انقضاء وقت آخر اختبار يأمر الباحث بالتوقف والتأكد من كتابة البيانات الشخصية ووضع الأقلام، ويجتهد الباحث في جمع الكراريس بسرعة حتى لا يتمكن المفحوصون من تعديل أجوبتهم[1].

وعقب تصحيح الاختبار وتفريغ نتائجه، تم إبعاد (48) نسخة من أصل (105)، بسبب عدم احترام ما جاء في التعليمة، من حيث كيفية الإجابة على الاختبار، وكذلك بسبب الحصول على درجة معيارية تساوي أو دون الخمسة (أنظر الجدول رقم 7)، وبذلك تم الإبقاء على النسخ التي تتوفر فيها الشروط المطلوبة، والتي بلغ عددها (57) نسخة بدرجة مرتفعة، وبالتالي تكون العينة قد تشكلت من (57) فرد متفوق عقلي. ليتم بعد ذلك تطبيق اختبار حالة القلق واستمارة دافع الإنجاز على هذه العينة.

2.5- تطبيق اختبار حالة القلق:

قام الباحث بتطبيق اختبار حالة القلق على عينة الطلاب المتفوقين عقليا والتي قوامها 57 فردا.

يمكن لقائمة حالة القلق أن تطبق ذاتيا أو فرديا أو جماعيا، وهي غير مقيدة بزمن محدد، ولا ينبغي على الفاحص أن يستعمل مصطلح القلق عند التطبيق، وإنما يشير إلى القائمة على أنها " استخبار التقدير الذاتي "، وهو العنوان الذي يكتب على نسخة الاختبار التي تقدم للمفحوص.

ويترتب على الفاحص أن يقيم علاقة مودة مع المفحوصين قبل تطبيق الاختبار، ذلك لأن نصف عدد البنود تقريبا يتناول خصائص سلبية (مثل الشعور بالتوتر والخوف والاضطراب)، حيث أن بعض الناس يقاوم فكرة وجود هذه الخصائص لديهم، فهي بالنسبة لهم علامات ضعف، فيسعون إلى نقل صورة حسنة عنهم لدى الفاحص، فتكون

---

[1] Remond. B. CATTELL : Manuel d’application du test d’intelligence, Op.cit, P 9-17.

الإجابات عن البنود المشيرة إلى عدم وجود القلق (مثل أشعر بالهدوء) وبصورة تفوق واقع الحال. وبالتالي يتعين على الفاحص أن يقيم علاقة من الثقة مع المفحوصين، فيخبرهم بأن الإجابات الصادقة ستدعم البحث العلمي بهذا الشأن.

ويتوقف صدق القائمة على فهم المفحوص للتعليمات بصورة واضحة، كما ينبغي على الفاحص في قائمة حالة القلق أن يؤكد على ما يشعر به المفحوصون في اللحظة الحالية، ويطلب منهم وضع علامة × في نسخة الاختبار عند الرقم المناسب (من 1 إلى 4) على يسار كل عبارة، حيث توجههم مشاعرهم، وذلك وفقا للبدائل التالية: 1- لا مطلقا، 2- إلى حد ما، 3- بدرجة متوسطة، 4- كثيرا جدا. وعند الانتهاء يطلب الفاحص من المفحوصين التأكد من كتابة البيانات الشخصية، ثم يقوم بجمع الأوراق[1].

3.5- تطبيق استمارة دافع الإنجاز:

قام الباحث بتطبيق استمارة دافع الإنجاز على عينة الطلاب المتفوقين عقليا والتي قوامها 57 فردا.

تتضمن الاستمارة التقييم الذاتي للسلوكات التي يأخذ العديد منها قيما زائدة، حيث أن السلوكات التي تتصل بالدافع القوي تكون ذات قيمة من الناحية الاجتماعية مقارنة بتلك المتصلة بالدافع الضعيف، وعبارات الاستمارة من شأنها أن توحي بردود فعل يمكن تسميتها بردود فعل الافتخار، كما أنها قد تمثل القبول الاجتماعي، وهذا الميل لقول ما هو جيد عن الذات بدلا من قول ما هو سيئ ليس له إلا آثارا محدودة جدا على أجوبة المفحوصين في التطبيقات الجماعية للاستمارة في الوسط المدرسي، ويختلف الأمر في حالات القبول الدراسي أو التوظيف المهني، حيث تكون المكتسبات الفورية هي الأساس في مثل هذه الوضعيات من التقييم الخارجي.

على العموم، وحتى تستخدم الاستمارة بفعالية، من اللازم أن يقبل المفحوصون، وصف ذواتهم بصورة موضوعية قدر الإمكان والحرص على عدم الرفع الزائد من قيمة الذات.

---

[1] بدر محمد الأنصاري: مرجع سبق ذكره، ص 366-368.

تطبق استمارة دافع الإنجاز بشكل جماعي أو بشكل فردي، والوقت غير محدد، وهي في العادة تستغرق عشرين دقيقة، بما فيها تقديم التعليمات، يقوم الفاحص في البداية بقراءة التعليمات بصوت مرتفع والتأكد من أن كل مفحوص قد فهمها، حيث ينبغي وضع علامة × في إحدى خانات البدائل الأربعة التي هي: 1- لا مطلقا، 2- إلى حد ما، 3- بدرجة متوسطة، 4- كثيرا جدا، ثم يبدأ المفحوصون في الإجابة ومن دون التواصل مع الفاحص أو فيما بينهم، إلى غاية الانتهاء من الإجابة على جميع الأسئلة، ويطلب الفاحص إعادة مراجعة الأسئلة التي لم يجب عنها المفحوصون، والتأكد من كتابة البيانات الشخصية، ثم يقوم بجمع الأوراق[1].

---

[1] Yann FORMER : Op.cit, P 21-22.

الفصل السادس

عرض ومناقشة نتائج البحث

الفصل السادس: عرض ومناقشة نتائج البحث

1- عرض نتائج البحث:

سيتم عرض نتائج هذا البحث على النحو التالي:

تفريغ نتائج كل من اختبار الذكاء واختبار حالة القلق واستمارة دافع الإنجاز، مع حساب مجموع الدرجات ومتوسطها الحسابي، وحساب إرباعيات الدرجات على اختبار حالة القلق لتحديد مجموعات مستويات القلق الثلاث، مع حساب مجموع الدرجات لكل مجموعة ومتوسطها الحسابي وانحرافها المعياري، وحساب وسيط كل مجموعة من خلال التوزيع التكراري التصاعدي، ثم حساب الالتواء وقيمة "ف"، اللذين هما شرطان أساسيان من شروط حساب قيمة "ت".

ثم يتم معالجة النتائج وفقا لأسلوب التحقق من كل فرضيات البحث، والتي تتمثل في كل من:

أ- توجد فروق دالة إحصائيا بين مجموعة مستوى القلق العام المتوسط ومجموعة مستوى القلق العام المنخفض في دافع الإنجاز لدى الطلاب المتفوقين عقليا بمرحلة التعليم الثانوي.

ب- توجد فروق دالة إحصائيا بين مجموعة مستوى القلق العام المتوسط ومجموعة مستوى القلق العام المرتفع في دافع الإنجاز لدى الطلاب المتفوقين عقليا بمرحلة التعليم الثانوي.

ج- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين مجموعة القلق العام المرتفع ومجموعة مستوى القلق العام المنخفض في دافع الإنجاز لدى الطلاب المتفوقين عقليا بمرحلة التعليم الثانوي.

د- توجد حاجات إرشادية من خلال الفروق الدالة إحصائيا بين مجموعات مستوى القلق العام المتوسط والمرتفع والمنخفض في دافع الإنجاز لدى الطلاب المتفوقين عقليا بمرحلة التعليم الثانوي.

-1.1 تفريغ اختباري الذكاء وحالة القلق واستمارة دافع الإنجاز:

تم تفريغ الاختبارين والاستمارة ووضع النتائج في جدول بغرض التحليل الإحصائي.

جدول (12) يبين درجات الأفراد على اختباري الذكاء وحالة القلق واستمارة دافع الإنجاز.

المقياس / الأفراد	درجات اختبار الذكاء	درجات اختبار حالة القلق	درجات استمارة دافع الإنجاز
1	8	9	23
2	8	9	23
3	6	9	24
4	8	9	24
5	6	9	24
6	6	10	25
7	9	10	25
8	6	10	25
9	9	10	26
10	7	10	27
11	8	10	27
12	6	10	27
13	6	11	28
14	8	11	28
15	9	11	29
16	6	11	29
17	7	12	25
18	6	12	25
19	8	14	25
20	6	14	26
21	7	14	26
22	6	18	27
23	9	18	28
24	6	18	28
25	7	18	28
26	8	19	29
27	7	19	29
28	8	19	30
29	8	19	30
30	7	20	30
31	8	20	30

32	6	20	31
33	6	21	31
34	6	21	31
35	6	23	33
36	6	23	33
37	6	23	34
38	7	26	34
39	7	26	34
40	7	26	34
41	9	26	34
42	7	27	35
43	6	27	35
44	7	29	23
45	7	29	24
46	6	29	25
47	6	29	25
48	6	29	26
49	6	30	26
50	7	30	26
51	8	30	27
52	6	32	28
53	6	32	28
54	6	33	28
55	9	33	29
56	7	33	30
57	7	33	30
ن = 57	مج = 397 م = 6.96	مج = 1133 م = 19.87	مج = 1604 م = 28.14

يتبين من الجدول أن المتوسط الحسابي لمجموع الدرجات على اختبار الذكاء يساوي 6.96، وهو يدل على ارتفاع معامل الذكاء لجميع أفراد العينة، وبالتالي توفر عينة من الطلاب المتفوقين عقليا، ويتبين أن المتوسط الحسابي لمجموع الدرجات على اختبار حالة القلق يساوي 19.87، كما يتبين أن المتوسط الحسابي لمجموع الدرجات على استمارة دافع الإنجاز يساوي 28.14.

2.1- حساب إرباعيات الدرجات على اختبار القلق:

الإرباعيات هي النقط التي تقسم التوزيع التكراري إلى أربعة أقسام متساوية، بحيث تكون درجات التوزيع مرتبة ترتيبا تصاعديا[1].

وقصد تقسيم العينة إلى ثلاث مجموعات تحدد مستويات القلق الثلاثة (منخفض، متوسط، مرتفع)، عمد الباحث إلى حساب إرباعيات الدرجات على اختبار حالة القلق، فبدأ بتحويل الدرجات إلى فئات وبيان حدودها الحقيقية، وحساب التكرار المتجمع التصاعدي.

جدول (13) يبين الحدود الحقيقية للفئات والتكرار المتجمع التصاعدي للدرجات على اختبار حالة القلق (ن = 57).

الدرجة	التكرار	الحدود الحقيقية للفئات	التكرار المتجمع التصاعدي
9	5	9.5 – 8.5	5
10	7	10.5 – 9.5	12
11	4	11.5 – 10.5	16
12	2	12.5 – 11.5	18
14	3	14.5 – 12.5	21
18	4	18.5 – 14.5	25
19	4	19.5 – 18.5	29
20	3	20.5 – 19.5	32
21	2	21.5 – 20.5	34
23	3	23.5 – 21.5	37
26	4	26.5 – 13.5	41
27	2	27.5 – 26.5	43
29	5	29.5 – 27.5	48
30	3	30.5 – 29.5	51
32	2	32.5 – 30.5	53

[1] فؤاد البهي السيد: مرجع سبق ذكره، ص 91.

33	4	33.5 – 32.5	57
	57		

ومن خلال تكرار الدرجات والفئات والتكرار المجتمع التصاعدي، يمكن حساب الإرباعيات على النحو التالي:

-1.2.1 حساب الإرباعي الأول:

الإرباعي الأول هو النقطة التي تسبقها ربع الدرجات وتليها ثلاثة أرباع الدرجات، وبذلك يصبح ترتيب الإرباعي الأول = ن/4، حيث تدل ن على عدد الدرجات، وبما أن ترتيب الإرباعي الأول = ن/4 فإن، الإرباعي الأول = 57/4 = 14.25.

وبما أن هذا الترتيب أكبر من التكرار المتجمع التصاعدي 12، وأقل من التكرار المجتمع التصاعدي التالي له 16، فالإرباعي الأول يمتد في الفئة التكرارية المقابلة للتكرار المجتمع 16، أي في الفئة 10.5 – 11.5 بقيمة مقدارها 14.25 – 12 = 2.25.

وبما أن تكرار هذه الفئة يساوي 4 ومداها 1 فإن، الإرباعي الأول $ب_1$ = 10.5 + $\frac{14.25 - 12}{4}$ ×1 = 10.5 + 0.5625 = 11.0525 = 11.1 تقريبا.

-2.2.1 حساب الإرباعي الثاني:

الإرباعي الثاني هو النقطة التي تسبقها 2/4 الدرجات وتليها 2/4 الدرجات، وبذلك يصبح ترتيب الإرباعي الثاني يساوي لـــ 2ن/4 = ن/2، أي أن الإرباعي الثاني هو الوسيط.

بما أن ترتيب الإرباعي الثاني = 2ن/4 = ن/4 فإن

الإرباعي الثاني = 57/2 = 28.5.

وبما أن هذا الترتيب أكبر من التكرار المجتمع التصاعدي 25 وأقل من التكرار المجتمع التصاعدي التالي له 29.

فالإرباعي الثاني يمتد في الفئة التكرارية المقابلة للتكرار المجتمع 29، أي في الفئة 18.5 – 19.5، بقيمة مقدارها 28.5 – 25 = 3.5.

وبما أن تكرار هذه الفئة يساوي 4 ومداها 1 فإن، الإرباعي الثاني $ب_2$ = 18.5 + $\frac{28.5 - 25}{4}$ ×1 = 18.5 + 0.875 = 19.375 = 19.4 تقريبا.

3.2.1- حساب الإرباعي الثالث:

الإرباعي الثالث هو النقطة التي تسبقها 4/3 الدرجات، وبذلك يصبح ترتيب الإرباعي الثالث يساوي لـــ 3ن/4.

بما أن ترتيب الإرباعي الثالث = 3ن/4 = 4/3 × 57 = 42.75.

وبما أن هذا الترتيب أكبر من التكرار المجتمع التصاعدي 41 وأقل من التكرار المجتمع التصاعدي التالي له 43.

فالإرباعي الثالث يمتد في الفئة التكرارية المقابلة للتكرار المجتمع 43، أي في الفئة 26.5 – 27.5، بقيمة مقدارها 42.75 – 41 = 1.75.

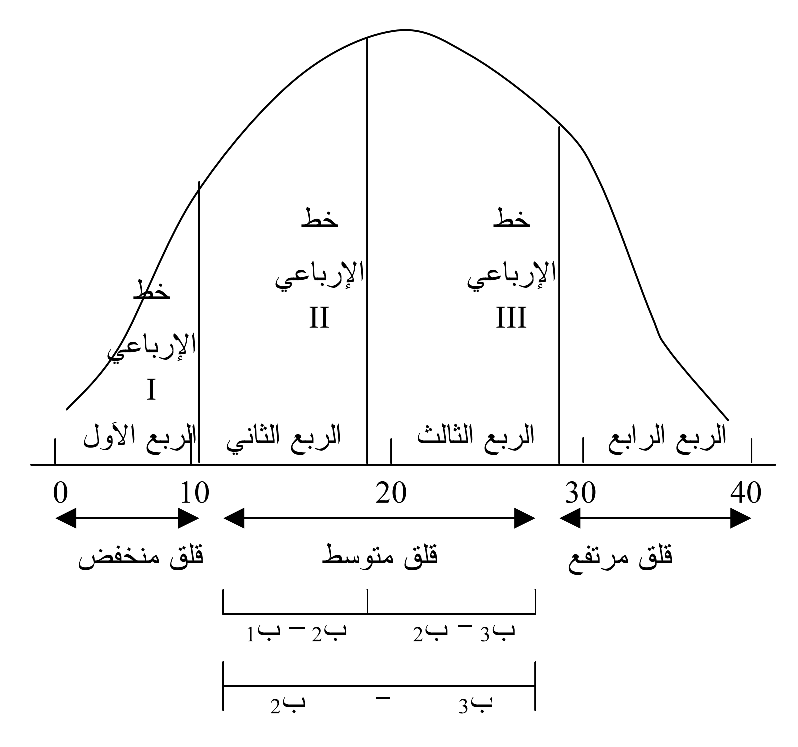
وبما أن تكرار هذه الفئة يساوي 2 ومداها 1 فإن، الإرباعي الثاني $ب_3$ = 26.5 + $\frac{42.75 - 41}{2}$ ×1 = 26.5 + 0.875 = 27.375 = 27.4 تقريبا.

ومنه فإن، $ب_3 - ب_2$ = 27.4 – 19.4 = 8.

و $ب_2 - ب_1$ = 19.4 – 11.1 = 8.3.

أي أن $ب_3 - ب_2$ أصغر من $ب_2 - ب_1$ وهذا يعني أن المنحنى التكراري لهذا التوزيع يتفرطح وينبسط قليلا من الناحية اليسرى أكثر مما ينبسط في الناحية اليمنى، أي أنه يعلو في ناحية اليمنى أكثر مما يعلو في ناحيته اليسرى، أي أن المنوال يقع في الناحية اليمنى، أي أن المنحنى يلتوي التواء سالبا لا يكاد يتجاوز 0.3.

منحنى اعتدالي تكراري يبين فروق الإرباعيات



وعليه يمكن تحديد مستويات القلق الثلاثة (منخفض، متوسط، مرتفع) على النحو التالي:

-أ مجموعة مستوى القلق العام المنخفض:

وتمتد في مجال الربع الأول من المنحنى الاعتدالي التكراري لفروق الإرباعيات، وتشمل الدرجات من 9 إلى 11، أي إلى حد خط الإرباعي الأول.

-ب مجموعة مستوى القلق العام المتوسط:

وتمتد في مجال الربعين الثاني والثالث من المنحنى الاعتدالي التكراري لفروق الإرباعيات، والذي يشمل الدرجات من 12 إلى 27، أي من خط الإرباعي الأول إلى خط الإرباعي الثالث.

ج– مجموعة مستوى القلق العام المرتفع:

وتمتد في مجال الربع الرابع من المنحنى الاعتدالي التكراري لفروق الإرباعيات، والذي يشمل الدرجات من 29 إلى غاية 33، أي من خط الإرباعي الثالث إلى آخر درجة من الدرجات على اختبار حالة القلق.

2- عرض النتائج حسب الفرضيات:

سيتم عرض نتائج هذا البحث وفقا لأسلوب التحقق من كل فرض من الفروض على حدى، وفيما يلي نتائج فروض البحث:

1.2- نتائج الفرضية الأولى:

تمثل الفرض الأول فيما يلي:

" توجد فروق دالة إحصائيا بين مجموعة مستوى القلق العام المتوسط ومجموعة مستوى القلق العام المنخفض في دافع الإنجاز لدى الطلاب المتفوقين عقليا بمرحلة التعليم الثانوي ".

ولذلك سيتم عرض نتائج المجموعتين كل على حدى، مع حساب متوسط درجاتها الحسابي على استمارة دافع الإنجاز والانحراف المعياري والوسيط.

-1.1.2 نتائج مجموعة مستوى القلق العام المتوسط:

يمكن توضيح نتائج مجموعة مستوى القلق العام المتوسط على استمارة الدافع للإنجاز على الجدول التالي:

جدول (14) يبين درجات مجموعة مستوى القلق العام المتوسط على استمارة الدافع للإنجاز ومتوسطها الحسابي وانحرافها المعياري (ن = 27)

الدرجات	الانحراف عن المتوسط	مربع الانحرافات
25	5.185 -	26.884
25	5.185 -	26.884
25	5.185 -	26.884
26	4.185 -	17.514
26	4.185 -	17.514
27	3.185 -	10.144
28	2.185 -	4.774
28	2.185 -	4.774

28	2.185 -	4.774
29	1.185 -	1.404
29	1.185 -	1.404
30	0.185 -	0.034
30	0.185 -	0.034
30	0.185 -	0.034
30	0.185 -	0.034
31	0.815	0.664
31	0.815	0.664
31	0.815	0.664
33	2.815	7.924
33	2.815	7.924
34	3.815	14.554
34	3.815	14.554
34	3.815	14.554
34	3.815	14.554
34	3.815	14.554
35	4.815	23.184
35	4.815	23.184
مج = 815		مج = 280.068
م = 30.185		ع = 3.220

يبين الجدول أن ن في هذه المجموعة تساوي 27، والمتوسط الحسابي للدرجات على استمارة الدافع للإنجاز يساوي 30.185، والانحراف المعياري يساوي 3.220.

ولحساب الوسيط في حالة التوزيع التكراري سيتم توضيح تكرار الدرجات في الجدول التالي:

جدول (15) يبين درجات مجموعة مستوى القلق العام المتوسط على استمارة الدافع للإنجاز وتكرارها

الدرجة	التكرار
25	3
28	2
27	1
28	3
29	2
30	4
31	3
33	2
34	5
35	2
المجموع	27

ويحسب الوسيط باتباع الخطوات التالية:

بما أن عدد الدرجات يساوي 27، إذن فترتيب الوسيط = 2/27 = 13.5.

وبما أن ترتيب الوسيط = 13.5، فهو يتلو الدرجة 29 ولا يقع في إطارها، والدرجة التالية في هذا التوزيع هي 30 وتكرارها 4، إذن فالوسيط يقع في نطاق هذه الدرجة، لأن ترتيبها يوافق ترتيب الوسيط 13.5.

وبما أن الوسيط 13.5 وهذا يزيد على التكرار حتى الدرجة 29 الذي يساوي 11 بـــ 2.5، إذن فامتداد الوسيط في الدرجة 30 يساوي 2.5 من نطاقها لأن تكرارها 4، والوسيط يمتد درجتين ونصف من الطرف العلوي لهذه الأربعة أي 4/2.5 نطاقها.

وبما أنه يمكن معرفة الحدود الحقيقية للدرجة 30 أي معرفة حدها الحقيقي الأول، فيسهل حساب الوسيط، وحدود هذه الدرجة هي 29.5 – 30.5.

إذن فترتيب الوسيط يمتد بعد الحد الحقيقي الأول للدرجة 30، بقيمة عددية مقدارها 4/2.5.

أي أن الوسيط = 29.5 + 4/2.5 = 29.5 + 0.62 = 30.12 = 30.1 تقريبا.

2.1.2- نتائج مجموعة مستوى القلق العام المنخفض:

يمكن توضيح نتائج مجموعة مستوى القلق العام المنخفض على استمارة الدافع للإنجاز على الجدول التالي:

جدول (16) يبين درجات مجموعة مستوى القلق العام المنخفض على استمارة الدافع للإنجاز ومتوسطها الحسابي وانحرافها المعياري (ن = 16)

الدرجات	الانحراف عن المتوسط	مربع الانحرافات
23	– 2.875	8.265
23	– 2.875	8.265
24	– 1.875	3.515
24	– 1.875	3.515
24	– 1.875	3.515
25	– 0.875	0.765
25	– 0.875	0.765
25	– 0.875	0.765
26	0.125	0.015
27	1.125	1.265
27	1.125	1.265
27	1.125	1.265
28	2.125	4.515
28	2.125	4.515
29	3.125	9.765
29	3.125	9.765
مج = 414 م = 25.875		مج = 61.74 ع = 1.964

يبين الجدول أن ن في هذه المجموعة تساوي 16، والمتوسط الحسابي للدرجات على استمارة الدافع للإنجاز تساوي 25.875، والانحراف المعياري يساوي 1.964.

ولحساب الوسيط في حالة التوزيع التكراري سيتم توضيح تكرار الدرجات في الجدول التالي:

جدول (17) يبين درجات مجموعة مستوى القلق العام المنخفض على استمارة الدافع للإنجاز وتكرارها

الدرجة	التكرار
23	2
24	3
25	3
26	1
27	3
28	2
29	2
المجموع	16

ويحسب الوسيط باتباع الخطوات التالية:

بما أن عدد الدرجات يساوي 16.

إذن فترتيب الوسيط = 8.

وبما أن ترتيب الوسيط = 8، فهو يتلو الدرجة 24 ولا يقع في إطارها، والدرجة التالية في هذا التوزيع 25 وتكرارها 3، إذن فالوسيط يقع في نطاق هذه الدرجة لأن ترتيبها يوافق ترتيب الوسيط 8.

وبما أن الوسيط 8، وهذا يزيد على التكرار حتى الدرجة 24 الذي يساوي 5 بـــ 3، إذن فامتداد الوسيط في الدرجة 25 يساوي 3 من نطاقها، وبما أن تكرارها يساوي 3، فالوسيط يمتد فيها كلها أي 3/3 نطاقها.

وبما انه يمكن معرفة الحدود الحقيقية للدرجة 25، أي معرفة حدها الحقيقي الأول، فيسهل حساب الوسيط وحدود هذه الدرجة هي 24.5، 25.5.

إذن فترتيب الوسيط يمتد بعد الحد الحقيقي الأول للدرجة 25 وبشكل كلي أي 3/3.

وعليه فإن الوسيط = 24.5 + 3/3 = 24.5 + 1 = 25.5.

ويمكن تلخيص البيانات الإحصائية اللازمة لحساب "ت" في الجدول التالي:

جدول (18) يبين البيانات الإحصائية اللازمة لحساب "ت"

البيانات الإحصائية	مجموعة مستوى القلق العام المتوسط	مجموعة مستوى القلق العام المنخفض
عدد الأفراد	27	16
المتوسط	30.185	25.875
الانحراف المعياري	3.220	1.964
الوسيط	30.1	25.5

تختلف حالات حساب دلالة فروق المتوسطات باختبار "ت"، وعندما يتعلق الأمر بحساب دلالة "ت" لفرق متوسطين غير مرتبطين ومختلفين في عدد الأفراد، تستخدم المعادلة التالية:

$$ت = \frac{م_1 - م_2}{\sqrt{\left[\frac{ن_1 ع_1^2 + ن_2 ع_2^2}{ن_1 + ن_2 - 2}\right]\left[\frac{1}{ن_1} + \frac{1}{ن_2}\right]}}$$

حيث يدل الرمز $م_1$ على متوسط المجموعة الأولى، والرمز $م_2$ على متوسط المجموعة الثانية.

ويدل الرمز $ن_1$ على عدد أفراد المجموعة الأولى، والرمز $ن_2$ على عدد أفراد المجموعة الثانية، والرمز $ع_1$ على قياس تباين المجموعة الأولى، والرمز $ع_2$ على تباين المجموعة الثانية.

الأصل في اختبار "ت" أنه من مقاييس دلالة العينات الصغيرة، غير أن ذلك لا يمنع من استخدام "ت" للعينات الكبيرة واستخدام "ت" للعينات الصغيرة جدا أمر مشكوك فيه، والصغيرة هي التي يقل حجمها عن 30، والكبيرة هي التي يزيد حجمها عن 30 والصغيرة جدا هي التي يقل عدد أفرادها عن 5.

وعليه، يمكن اعتبار حجم كل مجموعة من مجموعات عينة البحث، صالح لحساب "ت"، كما أن الفرق بين حجمي المجموعتين لا يحول دون تطبيق المعادلة، حيث أن للحجم

أثره على مستوى دلالة "ت"، فدرجات الحرية التي هي المدخل المباشر للكشف عن مستوى الدلالة، تعتمد على عدد أفراد كل عينة، كما أن له أثره على المؤشرات الإحصائية المستخدمة وهي المتوسط والتباين.

وينبغي التحقق من مدى تجانس المجموعتين، من خلال قياس الفرق بين تباينهما، حيث يقاس بقسمة التباين الأكبر على التباين الأصغر، أي النسبة الفائية "ف"(1)، كما ينبغي حساب الالتواء لمعرفة مدى اعتدالية التوزيع التكراري لدرجات استمارة الدافع للإنجاز لكل مجموعة، والذي هو شرط من شروط حساب "ت".

وبما أن حجم كل مجموعة صالح لحساب "ت"، حيث $ن_1 = 27$ و$ن_2 = 16$ يبقى وجوب حساب قيمة "ف" والالتواء.

وتحسب "ف" بالمعادلة التالية:

$ف = ع^2_1 / ع^2_2$ حيث $ع^2_1$ أكبر من $ع^2_2$ بالتعويض، فإن:

$ف = (3.220)^2 / (1.964)^2$

ف = 2.68.

ودرجة حرية التباين الأكبر $ع^2_1 = 27 - 1 = 26$.

ودرجة حرية التباين الأصغر $ع^2_2 = 16 - 1 = 15$.

وبحساب قيمة "ف" من الجداول الإحصائية(2)، لدرجة حرية 26 للتباين الكبير و15 للتباين الصغير، يلاحظ أنها تساوي 3.29 لمستوى دلالة 0.01، إذن فقيمة "ف" المساوية لــ 2.68، غير دالة عند هذا المستوى، وبذلك يمكن حساب "ت" لفرق متوسطي المجموعتين، لأن الفرق بين تباينهما غير دال.

---

(1) فؤاد البهي السيد: مرجع سبق ذكره، ص 332−333.

(2) Nan LIN : Foundations of social research, Mc GRAW- HILL Book Company, New York, 1976, P 440.

ويحسب الالتواء بالمعادلة التالية:

$$\text{الالتواء} = \frac{3\ (\text{المتوسط} - \text{الوسيط})}{\text{الانحراف المعياري}}$$ بالتعويض، فإن:

$$\text{التواء المجموعة الأولى} = \frac{3\ (30.1-30.185)}{3.220} = 0.06.$$

هذا الالتواء الموجب قريب جدا من الصفر الذي يدل على اعتدالية التوزيع التكراري لمجموعة مستوى القلق العام المتوسط.

$$\text{التواء المجموعة الثانية} = \frac{3\ (25.5-25.875)}{1.964} = 0.57.$$

وهذا الالتواء الموجب أيضا، قريب جدا من الصفر الذي يدل على اعتدالية التوزيع التكراري لمجموعة مستوى القلق العام المنخفض.

وعليه، يمكن حساب "ت" لدلالة الفرق بين متوسطين غير مرتبطين ومختلفين في عدد الأفراد ، حيث:

$$\text{ت} = \frac{\text{م}_1 - \text{م}_2}{\sqrt{\left(\frac{\text{ن}_1\text{ع}_1^2 + \text{ن}_2\text{ع}_2^2}{\text{ن}_1 + \text{ن}_2 - 2}\right)\left(\frac{1}{\text{ن}_1} + \frac{1}{\text{ن}_2}\right)}}$$ بالتعويض،

$$\text{ت} = \frac{30.185 - 25.875}{\sqrt{\left(\frac{27 \times 3.220^2 + 16 \times 1.964^2}{27 + 16 - 2}\right)\left(\frac{1}{27} + \frac{1}{16}\right)}}$$

$$\text{ت} = \frac{4.31}{\sqrt{\left(\frac{279.936 + 61.712}{27 + 16 - 2}\right)\left(0.0995\right)}}$$

ت = 0.910/4.31

ت = 4.736

ت = 4.73

ودرجة الحرية لــ "ت" = ($ن_1$ − 1) + ($ن_2$ − 1)

= $ن_1$ + $ن_2$ − 2 بالتعويض، فإن:

درجة الحرية لــ "ت" = 27 + 16 − 2

= 41.

ودلالة "ت" للطرفين ولدرجة حرية 41 ولمستوى 0.01 تساوي 2.70 من جدول دلالة "ت"[1].

فقيمة "ت" المحسوبة التي تساوي 4.73 أكبر من قيمة "ت" الجدولية التي تساوي 2.70، إذن فالفرق بين متوسطي مجموعة مستوى القلق العام المتوسط ومجموعة مستوى القلق العام المنخفض في درجات الدافع للإنجاز، دال عند مستوى 0.01.

جدول (19) يبين دلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين

البيانات الإحصائية / المجموعة	م	ع	قيمة ف		قيمة ت		مستوى الدلالة
			المحسوبة	الجدولية	المحسوبة	الجدولية	
مجموعة مستوى القلق العام المتوسط	30.185	3.220	2.68	3.29	4.73	2.70	دال عند 0.01
مجموعة مستوى القلق العام المنخفض	25.875	1.964					

[1] Op.cit, P 438.

يلاحظ من الجدول ما يلي:

- يلاحظ أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية وبالتالي يدل ذلك على أن هناك فروق دالة بين مجموعة مستوى القلق العام المتوسط ومجموعة مستوى القلق العام المنخفض، عند مستوى 0.01.
- فيما يتعلق بالمتوسط الحسابي للمجموعتين، يلاحظ أن هناك فرق واضح بين المتوسطين، حيث بلغ 4.31 لصالح المجموعة الأولى.
- فيما يتعلق بالانحراف المعياري، يلاحظ كذلك أن هناك فرق واضح بين المجموعتين، حيث بلغ هذا الفرق 1.25 لصالح المجموعة الأولى.

إذن، يتضح مما سبق وجود فروق دالة في الدافع للإنجاز بين مجموعة مستوى القلق العام المتوسط ومجموعة مستوى القلق العام المنخفض، ومن خلال ذلك يتضح تحقق الفرض الأول.

2.2- نتائج الفرضية الثانية:

تمثل الفرض الثاني فيما يلي:

" توجد فروق دالة إحصائيا بين مجموعة مستوى القلق العام المتوسط ومجموعة مستوى القلق المرتفع في دافع الإنجاز لدى الطلاب المتفوقين عقليا بمرحلة التعليم الثانوي ".

وبما أنه تم عرض نتائج مجموعة مستوى القلق العام المتوسط، فسيتم عرض نتائج مجموعة مستوى القلق العام المرتفع.

1.2.2- نتائج مجموعة مستوى القلق العام المرتفع:

سيتم وفقا لما جاء في الإرباعيات لدرجات اختبار حالة القلق، عرض نتائج مجموعة مستوى القلق العام المرتفع، من حيث الدرجات على استمارة الدافع للإنجاز، وحساب متوسطها الحسابي وانحرافها المعياري إضافة إلى الوسيط.

جدول (20) يبين درجات مجموعة مستوى القلق العام المرتفع على استمارة الدافع للإنجاز ومتوسطها الحسابي وانحرافها المعياري (ن = 14)

الدرجات	الانحراف عن المتوسط	مربع الانحرافات
23	3.785 –	14.326
24	2.785 –	7.756
25	1.785 –	3.186
25	1.785 –	3.186
26	0.785 –	0.616
26	0.785 –	0.616
26	0.785 –	0.616
27	0.215	0.046
28	1.215	1.476
28	1.215	1.476
28	1.215	1.476
29	2.215	4.906
30	3.215	10.336
30	3.215	10.336
مج = 375 م = 26.785		مج = 60.354 ع = 2.076

يبين الجدول أن ن في هذه المجموعة تساوي 14، والمتوسط الحسابي للدرجات على استمارة الدافع للإنجاز يساوي 26.785، والانحراف المعياري يساوي 2.076.

ولحساب الوسيط في حالة التوزيع التكراري سيتم توضيح تكرار الدرجات في الجدول التالي:

جدول (21) يبين درجات مجموعة مستوى القلق العام المرتفع على استمارة الدافع للإنجاز وتكرارها.

الدرجة	التكرار
23	1
24	1
25	2
26	3
27	1
28	3
29	1
30	2
المجموع	14

ويحسب الوسيط باتباع الخطوات التالية:

بما أن عدد الدرجات يساوي 14 إذن فترتيب الوسيط = 2/14 = 7.

وبما أن ترتيب الوسيط = 7، فهو يتلو الدرجة 25 ولا يقع في إطارها، والدرجة التالية في هذا التوزيع هي 26 وتكرارها 3، إذن فالوسيط يقع في نطاق هذه الدرجة، لأن ترتيبها يوافق ترتيب الوسيط 7.

وبما أن الوسيط 7 وهذا يزيد على التكرار حتى الدرجة 25 الذي يساوي 4 بـــ 3، إذن فامتداد الوسيط في الدرجة 26 يساوي 3 من نطاقها، وبما أن تكرارها يساوي 3، فالوسيط يمتد فيها كلها أي 3/3 نطاقها.

وبما أنه يمكن معرفة الحدود الحقيقية للدرجة 26 أي معرفة حدها الحقيقي الأول، فيسهل حساب الوسيط، وحدود هذه الدرجة هي 25.5 – 26.5.

إذن فترتيب الوسيط يمتد بعد الحد الحقيقي الأول للدرجة 26 وبشكل كلي أي 3/3.

وعليه فإن الوسيط = 25.5 + 3/3 = 25.5 + 1 = 26.5.

ويمكن تلخيص البيانات الإحصائية اللازمة لحساب "ت" في الجدول التالي:

جدول (22) يبين البيانات الإحصائية اللازمة لحساب " ت "

البيانات الإحصائية	مجموعة مستوى القلق العام المتوسط	مجموعة مستوى القلق العام المرتفع
عدد الأفراد	27	14
المتوسط	30.185	26.785
الانحراف المعياري	3.220	2.076
الوسيط	30.1	26.5

وبما أن حجم كل مجموعة صالح لحساب "ت"، حيث $ن_1$ = 27 و$ن_2$ = 14 يبقى وجوب حساب قيمة "ف" والالتواء.

بالتعويض في معادلة "ف"، فإن:

ف = $(3.220)^2$ / $(2.076)^2$

ف = 2.40.

ودرجة حرية التباين الأكبر $ع_1^2$ = 27 – 1 = 26.

ودرجة حرية التباين الأصغر $ع_2^2$ = 14 – 1 = 13.

وبحساب قيمة "ف" من الجداول الإحصائية، لدرجة حرية 26 للتباين الكبير و13 للتباين الصغير، يلاحظ أنها تساوي 3.59 لمستوى دلالة 0.01، إذن فقيمة "ف" المساوية لـــ 2.40، غير دالة عند هذا المستوى، وبذلك يمكن حساب "ت" لفرق متوسطي المجموعتين، لأن الفرق بين تباينهما غير دال.

أما بالنسبة للالتواء، فقد تم حساب التواء المجموعة الأولى وهو يساوي 0.06.

وهذا الالتواء موجب قريب جدا من الصفر الذي يدل على اعتدالية التوزيع التكراري لمجموعة مستوى القلق العام المتوسط.

التواء المجموعة الثانية = $\frac{3\,(26.5-26.785)}{2.076}$ = 0.41.

وهذا الالتواء الموجب أيضا، قريب جدا من الصفر الذي يدل على اعتدالية التوزيع التكراري لمجموعة مستوى القلق العام المرتفع.

وعليه، يمكن حساب "ت" لدلالة الفرق بين متوسطين غير مرتبطين ومختلفين في عدد الأفراد، وبالتعويض في المعادلة فإن،

$$ت = \frac{30.185 - 25.785}{\sqrt{\left(\frac{27 \times 3.220^2 + 14 \times 2.076^2}{27 + 14 - 2}\right)\left(\frac{1}{27} + \frac{1}{14}\right)}}$$

$$ت = \frac{3.4}{\sqrt{\left(\frac{279.936 + 60.326}{39}\right)\left(0.1084\right)}}$$

$ت = 3.4 / 0.972$

$ت = 3.49$

ودرجة الحرية لـــ "ت" = $(ن_1 - 1) + (ن_2 - 1)$

= $ن_1 + ن_2 - 2$ بالتعويض فإن،

درجة الحرية لـــ "ت" = $27 + 14 - 2$

= 39.

ودلالة "ت" للطرفين ولدرجة حرية 39 ولمستوى 0.01 تساوي 2.75 من جدول دلالة "ت".

فقيمة "ت" المحسوبة التي تساوي 3.49 أكبر من قيمة "ت" الجدولية التي تساوي 2.75، إذن فالفرق بين متوسطي مجموعة مستوى القلق العام المتوسط ومجموعة مستوى القلق العام المرتفع في درجات الدافع للإنجاز، دال عند مستوى 0.01.

جدول (23) يبين دلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين

البيانات الإحصائية / المجموعة	م	ع	قيمة ف		قيمة ت		مستوى الدلالة
			المحسوبة	الجدولية	المحسوبة	الجدولية	
مجموعة مستوى القلق العام المتوسط	30.185	3.220	2.40	3.59	3.49	2.75	دال عند 0.01
مجموعة مستوى القلق العام المرتفع	26.785	2.076					

يلاحظ من الجدول ما يلي:

- يلاحظ أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية وبالتالي يدل ذلك على أن هناك فروق دالة بين مجموعة مستوى القلق العام المتوسط ومجموعة مستوى القلق العام المرتفع، عند مستوى 0.01.
- فيما يتعلق بالمتوسط الحسابي للمجموعتين، يلاحظ أن هناك فرق واضح بين المتوسطين، حيث بلغ 3.4 لصالح المجموعة الأولى.
- فيما يتعلق بالانحراف المعياري، يلاحظ كذلك أن هناك فرق واضح بين المجموعتين، حيث بلغ هذا الفرق 1.14 لصالح المجموعة الأولى.

إذن، يتضح مما سبق وجود فروق دالة في الدافع للإنجاز بين مجموعة مستوى القلق العام المتوسط ومجموعة مستوى القلق العام المرتفع، ومن خلال ذلك يتضح تحقق الفرض الثاني.

3.2- نتائج الفرضية الثالثة:

تمثل الفرض الثالث فيما يلي:

" لا توجد فروق دالة إحصائيا بين مجموعة مستوى القلق العام المرتفع ومجموعة مستوى القلق المنخفض في دافع الإنجاز لدى الطلاب المتفوقين عقليا بمرحلة التعليم الثانوي ".

وبما أنه تم عرض نتائج المجموعتين، فسيتم تلخيص البيانات الإحصائية اللازمة لحساب "ت" في الجدول التالي:

جدول (24) يبين البيانات الإحصائية اللازمة لحساب " ت "

البيانات الإحصائية	مجموعة مستوى القلق العام المتوسط	مجموعة مستوى القلق العام المرتفع
عدد الأفراد	14	16
المتوسط	26.785	25.875
الانحراف المعياري	2.076	1.964
الوسيط	26.5	25.5

لحساب "ت"، سيتم التحقق من ملاءمة حجم المجموعتين، وصلاحية " ف"، ومدى اعتدال التوزيع التكراري للمجموعتين.

وبما أن حجم كل مجموعة صالح لحساب "ت"، حيث ن = 14 ون = 16، يبقى وجوب حساب قيمة "ف" والالتواء.

بالتعويض في معادلة " ف " فإن،

$$ف = \frac{(2.076)^2}{(1.964)^2}$$

ف = 1.11

ودرجة حرية التباين الأكبر $ع^2_1$ = 14 – 1 = 13

$ع^2_2$ = 16 – 1 = 15

وبحساب قيمة "ف" من الجداول الإحصائية لدرجة حرية 13 للتباين الكبير و15 للتباين الصغير، يلاحظ أنها تساوي 3.67 لمستوى دلالة 0.01.

إذن فقيمة "ف" المساوية لــ 1.11، غير دالة عند هذا المستوى، وبذلك يمكن حساب "ت" لفرق متوسطي المجموعتين، لأن الفرق بين تباينهما غير دال.

أما بالنسبة للالتواء، فقد تم حساب التواء المجموعة الأولى ووجد أنه يساوي 0.41

وهو التواء موجب قريب جدا من الصفر الذي يدل على اعتدالية التوزيع التكراري لمجموعة مستوى القلق العام المرتفع.

كما تم حساب التواء المجموعة الثانية، ووجد أنه يساوي 0.57

وهو أيضا التواء موجب قريب جدا من الصفر الذي يدل على اعتدالية التوزيع التكراري لمجموعة مستوى القلق العام المنخفض.

وعليه، يمكن حساب "ت" لدلالة الفرق بين متوسطين غير مرتبطين ومختلفين في عدد الأفراد، وبالتعويض في المعادلة، فإن:

$$ت = \frac{25.875 - 26.785}{\sqrt{\left(\frac{1}{16} + \frac{1}{14}\right)\left(\frac{1.964^2 \times 16 + 2.076^2 \times 14}{2 - 16 + 14}\right)}}$$

$$ت = \frac{0.91}{\sqrt{\left(0.1339\right)\left(\frac{61.712 + 60.326}{28}\right)}}$$

$$ت = 0.763/0.91$$

$$ت = 1.19$$

ودرجة الحرية لــ "ت" = ($ن_1$ − 1) + ($ن_2$ − 1)

= $ن_1$ + $ن_2$ − 2 بالتعويض، فإن:

درجة الحرية لــ "ت" = 14 + 16 − 2

= 28.

ودلالة "ت" للطرفين ولدرجة حرية 28 ولمستوى 0.01 تساوي 2.76 من جدول دلالة "ت".

فقيمة "ت" المحسوبة التي تساوي 1.19 أصغر من قيمة "ت" الجدولية التي تساوي 2.76، إذن فالفرق بين متوسطي مجموعة مستوى القلق العام المرتفع ومجموعة مستوى القلق العام المنخفض في درجات الدافع للإنجاز، غير دال عند مستوى 0.01.

جدول (25) يبين دلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين

البيانات الإحصائية / المجموعة	م	ع	قيمة ف		قيمة ت		مستوى الدلالة
			المحسوبة	الجدولية	المحسوبة	الجدولية	
مجموعة مستوى القلق العام المرتفع	26.785	2.076	1.11	3.67	1.19	2.76	غير دال
مجموعة مستوى القلق العام المنخفض	25.875	1.964					

يلاحظ من الجدول ما يلي:

– يلاحظ أن قيمة "ت" المحسوبة أصغر من قيمة "ت" الجدولية وبالتالي يدل ذلك على عدم وجود فروق دالة بين مجموعة مستوى القلق العام المرتفع ومجموعة مستوى القلق العام المنخفض، عند مستوى 0.01.

– فيما يتعلق بالمتوسط الحسابي للمجموعتين، يلاحظ أن هناك فرق بسيط بين المتوسطين، حيث بلغ 0.91 لصالح المجموعة الأولى.

– فيما يتعلق بالانحراف المعياري، يلاحظ كذلك أن هناك فرق بسيط بين المجموعتين، حيث بلغ هذا الفرق 0.11 لصالح المجموعة الأولى.

إذن، يتضح مما سبق عدم وجود فروق دالة في الدافع للإنجاز بين مجموعة مستوى القلق العام المرتفع ومجموعة مستوى القلق العام المنخفض، ومن خلال ذلك يتضح تحقق الفرض الثالث.

4.2- نتائج الفرضية الرابعة:

تمثلت الفرضية الرابعة فيما يلي:

" توجد حاجات إرشادية من خلال الفروق الدالة إحصائيا بين مجموعات مستوى القلق العام المتوسط والمرتفع والمنخفض في دافع الإنجاز لدى الطلاب المتفوقين عقليا بمرحلة التعليم الثانوي ".

حيث يمكن استخلاص وجود الحاجات الإرشادية من خلال الفروق الدالة إحصائيا بين المجموعات الثلاث لمستوى القلق العام في دافع الإنجاز، مثلما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (26) يبين الفرق بين متوسطي المجموعتين

البيانات الإحصائية / المجموعة	م1	م2	ع1	ع2	قيمة ت		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
مجموعتا مستوى القلق العام المتوسط ومستوى القلق العام المنخفض	30.185	25.875	3.220	1.964	4.73	2.70	دال عند 0.01
مجموعتا مستوى القلق العام المتوسط ومستوى القلق العام المرتفع	30.185	26.785	3.220	2.076	3.49	2.75	دال عند 0.01
مجموعتا مستوى القلق العام المرتفع ومستوى القلق العام المنخفض	26.785	25.875	2.076	1.964	1.19	2.76	غير دال

يلاحظ من الجدول أن قيمة "ت" دالة عند مستوى 0.01 بين مجموعتي مستوى القلق العام المتوسط ومستوى القلق العام المنخفض، وبين مجموعتي مستوى القلق العام المتوسط ومستوى القلق العام المرتفع في دافع الإنجاز، في حين أن قيمة "ت" لم تكن دالة بين مجموعتي مستوى القلق العام المرتفع ومستوى القلق العام المنخفض في دافع الإنجاز.

إذن، مما سبق يتضح وجود حاجات إرشادية تتصل بمستوى القلق العام المنخفض والمرتفع وبدافع الإنجاز المنخفض، ومن خلال ذلك يتضح تحقق الفرضية الرابعة.

3- مناقشة نتائج البحث:

اتضح من خلال النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01، بين مجموعة مستوى القلق العام المتوسط ومجموعة مستوى القلق العام المنخفض في دافع الإنجاز لدى الطلاب المتفوقين عقليا بمرحلة التعليم الثانوي.

واتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين مجموعة مستوى القلق العام المتوسط ومجموعة مستوى القلق العام المرتفع في دافع الإنجاز لدى الطلاب المتفوقين عقليا بمرحلة التعليم الثانوي.

واتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين مجموعة مستوى القلق العام المنخفض ومجموعة مستوى القلق العام المرتفع لدى الطلاب المتفوقين عقليا بمرحلة التعليم الثانوي.

كما اتضح وجود حاجات إرشادية من خلال الفروق الدالة إحصائيا بين مجموعات مستوى القلق العام المتوسط والمرتفع والمنخفض في دافع الإنجاز لدى الطلاب المتفوقين عقليا بمرحلة التعليم الثانوي.

إن انخفاض القلق العام أو انعدامه يؤدي إلى حالة من التثبيط والعجز في الأداء ونقص في الطاقة الدافعية اللازمة، وهو يؤدي بصورة بطيئة ومحدودة إلى حالة من الإثارة تنبه الفرد وتنشط إلى حد ما حساسيته لمثيرات الخارج، وتمنحه التأهب وقدرا من القدرة على مواجهة التهديد، غير أن القلق في هذا المستوى يعتبر مجرد إنذار بسيط لتهديد وشيك، ولا يؤدي إلى الرفع من دافع الإنجاز إلى المستوى الكافي لتحقيق النجاح والتفوق.

فعند هذا المستوى المنخفض للقلق العام يكون دافع الإنجاز منخفضا.

في المستوى المتوسط للقلق العام يكون الفرد أكثر حاجة للإنجاز وأكثر قدرة على الضبط الداخلي والخارجي والتحكم في السلوك وأكثر إرادة على استغلال الزمن، حيث يرتفع دافعه للإنجاز ويقوم ببذل جهد أكثر قصد تحقيق التوافق والتفوق، فالقلق يظهر في

الوضعيات التعليمية ليدفع بالفرد إلى العمل وبذل الجهد لإنجاز الواجبات، والتخلص من الانفعال غير السار الذي يشعر به وبالتالي تحقيق التوازن الوجداني.

فعند هذا المستوى من القلق العام المتوسط يكون دافع الإنجاز مرتفعا.

أما في المستوى المرتفع للقلق العام فيظهر اضطراب التنظيم السلوكي وقد ينكص الفرد إلى الطفولة ليستعير أساليب التكيف مع واقعه الحالي، فيفقد الانسجام ويصير لا يفرق بين المثيرات الإيجابية والسلبية، ويظهر عليه الحزن والذهول وتشتت الفكر والتصرف العشوائي وارتكاب الأخطاء والتسرع في حل المشكلات واضطراب الإدراك ونقص القدرة على التركيز وقلة المرونة الفكرية.

فعند هذا المستوى المرتفع للقلق العام يكون دافع الإنجاز منخفضا أيضا.

ومما تقدم يتضح أن الطلاب المتفوقين عقليا بمرحلة التعليم الثانوي، قد يكونون في حاجة إلى الخدمة الإرشادية، قصد الرفع من دافعهم للإنجاز خاصة من حيث الحاجة للإنجاز وضبط الذات واستثمار الوقت، وبما أن دافع الإنجاز قد يتحدد بعامل القلق العام مثلما تبين، فإن هؤلاء الطلاب يكونون في حاجة إلى بلوغ القلق المتوازن الذي من شأنه أن يوفر الطاقة الدافعية اللازمة لتحفيز حاجتهم للإنجاز وتحقيق ضبط الذات، واستغلال الوقت.

وتتراوح الخدمات الإرشادية التي يمكن أن يقدمها المرشد المدرسي للطلاب المتفوقين عقليا في هذا السياق، بين الخدمات الإرشادية الوقائية التي تتمثل في حمايتهم من التعرض للمظاهر الانفعالية كمشكلات وخاصة القلق العالي والقلق المنخفض ومحاولة توفير الظروف الملائمة لبلوغ الصحة النفسية، والخدمات الإرشادية الإنمائية التي تتمثل في تخطيط برامج ملائمة لتنمية استعداداتهم واستثمار قدراتهم وخاصة الرفع في دافعهم للإنجاز، والخدمات الإرشادية العلاجية التي تتمثل في مساعدتهم على حل مشكلاتهم بأنفسهم والتقليل من آثارها السلبية على توافقهم.

فالخدمات الإرشادية من شأنها أن تساعد الطالب المتفوق عقليا على فهم نفسه واكتساب القدرة على حل مشكلاته الانفعالية والدراسية والكشف عن استعداداته وتنميتها وقدراته واستثمارها والوصول في النهاية إلى تحقيق التوافق مع الذات ومع البيئة

الخارجية ولا تقتصر الخدمات الإرشادية على الطلاب فحسب، وإنما تمتد لتشمل الوالدين والمدرسين والإدارة المدرسية، وتحتوي كل خدمة على الإرشاد، الاستشارة، التنسيق والتقييم (أنظر الصفحة 54).

وفي سياق هذا البحث فإن حالة القلق بوصفها مشكلة انفعالية تتطلب خدمة إرشادية وقائية وعلاجية، أما دافع الإنجاز في حال انخفاضه فيستدعي خدمة إرشادية إنمائية، فالطالب إذن من شأنه أن يستفيد من عدة خدمات إرشادية في الوقت نفسه حسب طبيعة ودرجة المشكلة، وهي لا تتناقض وإنما يكمل بعضها بعضا.

يرتبط النمو عادة بظروف الأسرة والمدرسة والمجتمع وبالفرد ذاته، وبالتالي فإن حالة القلق تتصل بمواقف معينة تسببها، حيث ينشط الجهاز العصبي المستقل وتظهر مشاعر الهم والتوتر، وتثار حالة القلق بمثيرات مختلفة قد تتمثل في مواضيع أو أشخاص أو تركيبات بيئية، تضاف إليها احساسات الجسد وتصورات التهديد.

وفي البيئة المدرسية قد يشعر المتفوقون عقليا بالقلق والملل والإحباط من المناهج الدراسية التي تعمم لتتناسب مع الطلاب المتوسطين، ولا تعطي اهتماما لميول المتفوقين عقليا ولا تلبي احتياجاتهم للمعرفة الواسعة ولا تتحدى استعداداتهم المتميزة وقدراتهم الفائقة، ما قد يدفع بهم إلى التراخي والكسل وفقدان الحماسة للدراسة والإنجاز المدرسي، والشرود في أحلام اليقظة والخيال عوض استغلال قدراتهم في النشاطات الواقعية المجدية.

ويظهر القلق والتوتر والمعاناة النفسية لدى المتفوقين عقليا بسبب أفكارهم الأصيلة والمتفردة تجاه المشكلات التي تواجههم وهي الأفكار التي تبدو غريبة أو مزعجة للآخرين، وهو ما يعرضهم للنفور والرفض الاجتماعي وربما السخرية.

وقد يظهر القلق لديهم نتيجة اختلافهم في قيمهم ومعاييرهم وميولهم عن أترابهم العاديين، ما يؤدي إلى ضغط المدرسين عليهم لفرض الطاعة والالتزام بالمعايير السائدة، مما قد يسبب لهم مشكلات في التوافق، تظهر في الانطواء والشعور بالعزلة، ويظهر لديهم الصراع النفسي بين رغبتهم في التعبير عن أفكارهم الخلاقة المتفردة وبين إرضاء

الآخرين من خلال الخضوع لمتطلباتهم، وهو ما قد يهدد قدراتهم النفسية والعقلية بالتلاشي والزوال.

وتتلخص أبرز مثيرات القلق في البيئة المدرسية خاصة في عدم تناسب المناهج الدراسية وطرق التدريس، وفي استعمال محكات غير كافية للكشف عن التفوق العقلي، وفي عدم قدرة المدرسين على فهم احتياجات الطلاب المتفوقين عقليا، والتي من أهمها الاستبصار الذاتي بقدراتهم والاعتراف بها من قبل الآخرين وتوكيد الذات والتعاطف والتقبل والاحترام وتحسين الدافع للإنجاز والحاجة إلى الأمن والتوازن الوجداني والتخلص من مشاعر القلق والتوتر، وتحقيق التوازن النفسي والاجتماعي والدراسي.

ومن أهم ما يؤكد نتائج هذا البحث مما سبق ذكره في القسم النظري من الدراسات والتراث العلمي، ما يلي:

دراسة " يركس " و" دودسن " سنة 1908، التي كشفت عن أن القلق من شأنه أن يكون دافعا للأداء الممتاز، لكن عند حد معين، بحيث إذا ارتفع عن هذا الحد أو انخفض، فإنه سيؤثر بالسلب على الأداء، ويؤكدان بأن العلاقة بين القلق والأداء ليست خطية بل منحنية.

دراسة " عبد الحليم محمود السيد " سنة 1971، التي بينت ارتفاع القدرة الإبداعية وبشكل منحني بجل السمات المزاجية للشخصية، خاصة منها التي تتراوح بين تحمل الغموض وعدم تحمله، وبين الانبساط والانطواء وبين الاتزان والاضطراب الوجداني.

دراسة " أمينة كاظم محمد أصفهاني " سنة 1973 توصلت إلى أن المستوى المتوسط للقلق يرتفع معه التحصيل إلى حد معين ثم ينخفض التحصيل مع ارتفاع القلق.

دراسة " فاروق السيد عثمان " سنة 1975، التي كشفت عن أن الأداء المعملي والتحصيل الدراسي ينخفض لدى الطلاب ذوي القلق المنخفض.

دراسة " محمد نجيب الصبورة " سنة 1994، التي أوضحت أن ارتفاع القلق عن المتوسط يؤثر بالسلب على كل من التفكير التجريدي والإبداعي فارتفاع حدة القلق

والإنهاك وعدم تحمل الغموض ينتج عنه انخفاض القدرة على تكوين المفاهيم ونقص المرونة الفكرية وعدم قدرة الفرد على التفكير الابتكاري.

دراسة " أسامة راتب " سنة 1995، التي توصلت إلى أن ارتفاع مستوى الطاقة النفسية يحسن من أداء المهارات الرياضية وهو يتوقف على درجة صعوبة المهارة ومدى إتقانها، لأن ارتفاع مستوى الطاقة النفسية يؤدي إلى عرقلة تعلم واكتساب مهارات جديدة.

دراسة " وينر " سنة 1970، التي كشفت عن أداء الأفراد ذو ي المستوى المنخفض من التحصيل كانوا أكثر قلق وأقل تحصيلا وأقل دافعية للتحصيل، وأن الناجحين كانوا أقل قلقا وأعلى تحصيلا وأقوى دافعية للتحصيل وأكثر قدرة على إحراز النجاح بفضل قدرتهم ومجهودهم الذاتي.

دراسة " أونودا " سنة 1976، التي أوضحت أن الطلاب ذوي التحصيل العالي بصفة عامة أظهروا قدرا أكبر عن الطلاب ذوي التحصيل المنخفض في التحكم الذاتي والسيطرة والقدرة على التحصيل والاستمرار.

دراسة " دافيدوف " سنة 1988، التي بينت أن القلق المرتفع ينتج عنه ارتفاع وحدوث اضطراب في الإدراك والذاكرة والتفكير، فيقل استقبال المعلومات، ويكون من الصعب استرجاعها أثناء الامتحان نتيجة التشويش والخلط المعرفي.

ومن أهم ما يعارض نتائج هذا البحث من الدراسات والتراث العلمي مما سبق ذكره في القسم النظري، ما يلي:

دراسة " عبد الفتاح دويدار " سنة 1920، و" محمد إبراهيم العيد " سنة 1995، التي تم التوصل فيها إلى أن هناك علاقة ارتباطية سالبة بين القلق وكل من التحصيل الدراسي والتذكر وأداء العمليات الحسابية والسير في المتاهات.

ودراسة " ستراهام " 1981، التي كشفت عن عدم تأثر التحصيل الأكاديمي بمستوى القلق تأثرا كبيرا.

الخلاصة

الخلاصة:

لا يمكن أن يوجد سلوك من دون شحنة انفعالية، ومهما اختلفت الدوافع، فلابد من أن تتوفر على مظهر انفعالي، يشكل مصدرا للقوة المحددة للسلوك، الذي تختلف طبيعته وشدته باختلاف طبيعة وشدة الانفعال، وتحقيق الدافع يؤدي إلى التخلص من الشعور غير السار الذي يمكن أن تسببه الانفعالات.

تناول " إرنيست " (1976) في كتابه (علم النفس والحياة اليومية) دور الانفعالات الإيجابي، ويقول بأن القلق يعمل على إعادة تنظيم السلوك الإنساني، وهو على هذا النحو يكون دافعا للتفكير الفعال والبحث عن استكشاف الحقائق ومكامن الأشياء ويساعد على تحسين الإدراك والتركيز وتأمل الذات والاستبصار بها، وبالتالي نشوء الفنون وتطور العلوم في كافة مجالات الحياة الإنسانية، وذلك على خلاف القلق الذي يجعل الفرد محبطا، فاقدا للأمل ومشتتا في التفكير ومضطربا في المشاعر[1].

لقد بينت جل الدراسات أن لمستوى القلق العام أثر على الأداء أو التحصيل الدراسي أو الدافع للإنجاز، وبينت نتائج هذا البحث تحقق جميع فروضه، من حيث:

وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعة مستوى القلق العام المتوسط ومجموعة مستوى القلق العام المنخفض في دافع الإنجاز لدى الطلاب المتفوقين عقليا في مرحلة التعليم الثانوي.

ووجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعة مستوى القلق العام المتوسط ومجموعة مستوى القلق العام المرتفع في دافع الإنجاز لدى الطلاب المتفوقين عقليا بمرحلة التعليم الثانوي.

وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعة مستوى القلق العام المرتفع ومجموعة مستوى القلق العام المنخفض في دافع الإنجاز لدى الطلاب المتفوقين عقليا بمرحلة التعليم الثانوي.

---

[1] سامر جميل رضوان: مرجع سبق ذكره، ص 258.

وبالتالي فإن مستوى القلق العام يؤثر على دافع الإنجاز لدى الطلاب المتفوقين عقليا بمرحلة التعليم الثانوي، وذلك بصورة منحنية "∩"، بحيث يرتفع الدافع للإنجاز عند المستوى المتوسط وينخفض عند المستوى المنخفض والمرتفع منه على حد سواء.

ووجود حاجات إرشادية من خلال الفروق الدالة إحصائيا بين مجموعات مستوى القلق العام المتوسط والمرتفع والمنخفض في دافع الإنجاز لدى الطلاب المتفوقين بمرحلة التعليم الثانوي.

إنه، بالرغم من تأكيد الدراسة لتي قام بها " تيرمان "، على أن الأفراد المتفوقين عقليا لهم من السمات العقلية والنفسية والجسمية ما يؤهلهم إلى أن يكونوا أكثر قدرة على حل مشكلاتهم. إلا أن ذلك لا يعني أنهم في غنى عن المساعدة الإرشادية، لتمكينهم من فهم ذواتهم واكتساب القدرة على مواجهة وحل مشكلاتهم وخاصة منها الانفعالية، والاستبصار باستعداداتهم وقدراتهم قصد تنميتها واستثمارها وإشباع حاجاتهم وخاصة منها الحاجة إلى الإنجاز، وتحقيق التوازن النفسي والتوافق الخارجي وخاصة التوافق للبيئة المدرسية.

التوصيات

التوصيات:

توصي نتائج هذا البحث بما يلي:

1- الكشف عن المتفوقين عقليا من الطلاب، وتوعية ومساعدة المدرسين لاستعمال محكات مختلفة ومتكاملة وعدم الاكتفاء بمحك التحصيل الدراسي وحده.

2- إعطاء المعلومات الضرورية للمدرسين عن المتفوقين عقليا من الطلاب وطرق معاملتهم وتدريسهم، حتى يتسنى اتباع الأساليب الصحيحة والملائمة.

3- الكشف عن استعدادات وقدرات المتفوقين عقليا من الطلاب واهتماماتهم وميولهم وحاجياتهم، حتى لا تتعرض للإهمال أو التلاشي أو الانحراف.

4- إرشاد الطالب المتفوق عقليا إلى الاستبصار بنفسه ومعرفة حقيقة استعداداته وقدراته، قصد تنميتها إلى أقصى حد ممكن واستثمارها، وتوجيهها إلى النشاطات والمجالات المناسبة.

5- إرشاد الطالب المتفوق عقليا إلى أهمية ممارسة النشاطات التي توافق احتياجاته واستعداداته وتحديد أهداف واضحة وواقعية ممكنة التحقيق، وأن تكون في حدود ما تتيحه له قدراته، مقابل ألا يحمل نفسه فوق طاقتها.

6- إرشاد الطالب المتفوق عقليا إلى توظيف قدراته الفائقة لفهم ومواجهة مشكلاته الانفعالية والاجتماعية، وفي تعلم واكتساب كل ما من شأنه أن يساعده على النمو وبذل الجهد اللازم لتحقيق سعادته، من أجل صالحه وصالح المجتمع العام.

7- إرشاد الطالب المتفوق عقليا إلى التحكم في السلوك من خلال ضبط وتوجيه الذات وتوكيدها، والتحفز للإنجاز والتخطيط للحياة وتحديد رؤية ورسالة.

8- إرشاد الطالب المتفوق عقليا إلى استثمار الوقت، من حيث استغلاله في القراءة والمذاكرة والعادات الإيجابية والمهارات الجسمية والاجتماعية، والقيم والمبادئ الأخلاقية الحميدة.

9- إرشاد الطالب المتفوق عقليا إلى تطوير قدراته على التواصل وإثراء وتحسين تفاعلاته الاجتماعية، وتوافقه مع ذاته ومع بيئته الأسرية والمدرسية والاجتماعية.

10- تعزيز التواصل بين الأسرة والمدرسة للتعاون في متابعة إنجازات الطالب المتفوق عقليا وتطويرها، وفي تشخيص وحل مشكلاته التوافقية واضطراباته الانفعالية.

11- تكوين المرشدين المدرسيين وتوزيعهم على المدارس بأوسع نطاق وعلى كافة المراحل التعليمية، قصد توفير الخدمات الإرشادية للطلاب بشكل عام والطلاب المتفوقين عقليا بشكل خاص، لمساعدتهم على حل مشكلاتهم الانفعالية والاجتماعية وعلى تحقيق التوافق الشخصي والمدرسي والاجتماعي.

12- توصية ببحوث أخرى هي:

- المشكلات الانفعالية لدى الطلاب المتفوقين عقليا.
- عوامل انخفاض دافع الإنجاز لدى الطلاب المتفوقين عقليا.
- علاقة الاتجاهات الوالدية بالتفوق العقلي لدى الطلاب.
- دور الأسرة في تنمية التعليم الابتكاري لدى الطلاب المتفوقين عقليا.
- مدى فعالية البرامج التعليمية في تعليم الطلاب المتفوقين عقليا.
- دور المدرسة في تنمية التفكير الابتكاري لدى الطلاب المتفوقين عقليا.
- خصائص مدرس الطلاب المتفوقين عقليا.
- دور المجتمع في تنمية التفكير الابتكاري لدى الطلاب المتفوقين عقليا.
- الرعاية التربوية للطلاب المتفوقين عقليا(*).

(*) يعتزم الباحث – بعون الله – تناول الموضوع المشار إليه في بحث الدكتوراه.

المراجع باللغة العربية:

الكتب:

1. إبراهيم الفقي: المفاتيح العشرة للنجاح، منار للنشر والتوزيع، دمشق، 1999.
2. إبراهيم الفقي: قوة التحكم في الذات، منار للنشر والتوزيع، دمشق، 2000.
3. إبراهيم الفقي، التحكم في الذات، منار للنشر والتوزيع، دمشق، 1999.
4. أحلام رجب عبد الغفار: الرعاية التربوية للمتفوقين دراسيا، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، 2003.
5. أحمد محمد الزعبي: الإرشاد النفسي، نظرياته واتجاهاته مجالاته، دار زهران، عمان، 1994.
6. أحمد هاشمي: علاقة الأنماط السلوكية للطفل بالأنماط التربوية الأسرية، دراسة ميدانية، دار قرطبة للنشر والتوزيع، الجزائر، 2004.
7. إدوارد ج. موراي: الدافعية والانفعال، ترجمة أحمد عبد العزيز سلامة، دار الشروق، القاهرة، 1988.
8. أديب محمد الخالدي: سيكولوجية الفروق الفردية والتفوق العقلي، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، 2003.
9. بدر محمد الأنصاري: المرجع في المقاييس النفسية، تقنين على المجتمع الكويتي، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2002.
10. بدرة معتصم ميموني: الاضطرابات النفسية والعقلية عند الطفل والمراهق، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2003.
11. جودت عزت عبد الهادي، سعيد حسني العزة: مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 1999.
12. حامد عبد السلام زهران: التوجيه والإرشاد النفسي، الطبعة 2، عالم الكتب، القاهرة، 1980.

13. حامد عبد السلام زهران: الصحة النفسية والإرشاد النفسي، عالم الكتب، القاهرة، 2003.

14. خليل عبد الرحمن المعايطة، محمد عبد السلام البواليز: الموهبة والتفوق، الطبعة 2، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 2004.

15. خليل ميخائيل معوض: قدرات وسمات الموهوبين، الطبعة 4، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، 2002.

16. دراسات وبحوث في علم النفس، دار الفكر العربي، القاهرة، 1995.

17. رجاء محمود أبو علام: مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، دار النشر للجامعات، القاهرة، 1998.

18. سارنوف أ. مادنيك، هوارد زيوليو، أليزابت ف. لوفتس: التعلم، ترجمة محمد عماد الدين إسماعيل، الطبعة 3، دار الشروق، القاهرة، 1989.

19. سامر جميل رضوان: الصحة النفسية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2002.

20. ستيف أندرياس: كيف تغير ذاتك، وتصبح الإنسان الذي تتمنى، مكتبة جرير، الرياض، 2005.

21. سعيد جاسم الأسدي، مروان عبد المجيد إبراهيم: الإرشاد التربوي، مفهومه خصائصه ماهيته، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2003.

22. سيجموند فرويد: الكف والعرض والقلق، ترجمة محمد عثمان نجاتي، الطبعة 3، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1997.

23. صالح أحمد الخطيب: الإرشاد النفسي في المدرسة، دار الكتاب الجامعي، العين، 2003.

24. صالح حسن الداهري، ناظم هاشم العبيدي: الشخصية والصحة النفسية، دار الكندي للنشر والتوزيع، أربد، 1999.

25. صالح حسن الداهري، وهيب مجيد الكبيسي: علم النفس العام، مؤسسة حمادة للخدمات والدراسات الجامعية، دار الكندي للنشر والتوزيع، أربد، 1999.

26. صلاح صالح الراشد: كيف تخطط لحياتك؟ مركز الراشد، الكويت، 2004.

27. عبد الرحمن عيسوي: التوجيه والإرشاد الإسلامي والعلمي، دار النهضة العربية، بيروت، 1992.

28. عبد الرحمن عيسوي: تربية المتميزين والموهوبين، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 1998.

29. عبد المطلب أمين القريطي: سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم الطبعة 3، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001.

30. عبد المطلب أمين القريطي: في الصحة النفسية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1998.

31. عصام نجيب محمود: ديناميات السلوك الإنساني واستراتيجيات ضبطه وتعديله، دار البركة للنشر والتوزيع، عمان، 2001.

32. فؤاد البهي السيد: الذكاء، دار الفكر العربي، القاهرة، 1994.

33. فؤاد البهي السيد: علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، دار الفكر العربي، القاهرة، 1979.

34. فاروق السيد عثمان: القلق وإدارة الضغوط النفسية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001.

35. فيصل عباس: الاختبارات النفسية، تقنياتها وإجراءاتها، دار الفكر العربي، بيروت، 1996.

36. فيصل محمد خير الزراد: علاج الأمراض النفسية والاضطرابات السلوكية الطبعة 2، دار العلم للملايين، بيروت، 1998.

37. كامل محمد محمد عويضة: السلوك الإنساني، دار الكتب العلمية، بيروت، 1996.

38. كامل محمد محمد عويضة: سيكولوجية التربية، دار الكتب العلمية، بيروت، 1996.

39. كامل محمد محمد عويضة: سيكولوجية العقل البشري، دار الكتب العلمية، بيروت، 1996.

40. كامل محمد محمد عويضة: مبادئ الطب النفسي، دار الكتب العلمية، بيروت، 1996.

41. محمد أحمد محمد، إبراهيم سعفان: الإرشاد النفسي للأطفال، الجزء 1، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2001.

42. محمد حامد زهران: الإرشاد النفسي المصغر، للتعامل مع المشكلات المدرسية، عالم الكتب، القاهرة، 2000.

43. محمد عبد الظاهر الطيب وآخرون: مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1997.

44. مدحت عبد الحميد عبد اللطيف: الصحة النفسية والتفوق الدراسي، دار النهضة العربية، بيروت، 1990.

45. مصطفى عشوى: مدخل إلى علم النفس المعاصر، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1994.

46. مقدم عبد الحفيظ: الإحصاء والقياس النفسي التربوي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2003.

47. منصور المزيدي: عجائب الثقة بالنفس، دار ابن حزم، بيروت، 2005.

48. ناديا هايل سرور: تربية المتميزين والموهوبين، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 1998.

49. هشام إبراهيم الخطيب، أحمد محمد الزبادي: مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2001.

50. هوغيت كوغلار: علم النفس المدرسي، عويدات للنشر والطباعة، بيروت، 1996.

51. يوسف الأقصري: الشخصية المبدعة، دار اللطائف، القاهرة، 2001.

52. يوسف مصطفى القاضي، لطفي محمد، محمود عطا حسين: الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، دار المريخ للنشر، الرياض، 1981.

المجلات:

53. سميرة عبد الله مصطفى كردي: المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بدافع الإنجاز لدى طالبات كلية التربية بالطائف، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، العدد 65-66، 2003.

54. نادية بوشلالق: الصحة النفسية، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة باتنة، العدد 6، 2002.

المراجع باللغة الفرنسية:

Livres:

1. André LE GALL : Les insuccès scolaires, Q.S.J, 6ème édition, PUF, Paris, 1973.
2. Antonie DE LA GRAUDRIE : Pour une pédagogie de l'intelligence, éditions du Centurion, Paris, 1990.
3. Bronco ABARCA DELRIO : Psychopédagogie et dynamique de l'orientation scolaire, traduit par Cathrine Belbachir, Q.S.J, 2ème édition corrigée, PUF, Paris, 1988.
4. Carl ROGERS : La relation d'aide et la psychothérapie, traduit en français par J.P. Zigliara, septième édition, ESF, 1975.

5. Cezar BIRZEA : La pédagogie du succès, PUF, Paris, 1982.
6. Claude M. PREVOST : La psychologie fondamentale, Q.S.J, 2 édition , Dar El Afaq, Alger, 1997.
7. Daniel LAGACHE : La psychologie, Q.S.J, édition Bouchene, Alger, 1993.
8. Denise LAOUANCHI : Eléments de pédagogie, office des publications universitaires, Alger, 1994.
9. Erik H. ERIKSON : Adolescence et crise, la quête de l'identité, traduit de l'américain par Joseph Nass et Claude luis Combet, Flammarion, Paris, 1972.
10. Gerton MIALARET : La pédagogie expérimentale, Q.S.J, 2ème édition corrigée, PUF, 1992.
11. Guy PALMADE : La psychothérapie, Q.S.J, septième édition, PUF, Paris, 1977.
12. Hélène FEETCHAK : Les motivations et les valeurs en psychosociologie, Armand Colin, Masson, Paris, 1996.
13. Henri WALLON : L'évolution psychologique de l'enfant, 2ème édition, ENAG éditions, Alger, 1994.
14. Jean MAISONNEUVE : La psychologie scolaire, Q.S.J, 2ème édition, PUF, Paris, 1977.
15. Jean-noël FOULIN, Serge MOUCHON : Psychologie de l'éducation, Nathan, Paris, 1998.
16. Jean-Charles TERRASSIER : Les enfants surdoués, ou la précocité embarrassante, les éditions ESF, Paris, 1981.
17. Jean-Marie PAISSE : L'univers symbolique de l'enfant arrière mental, édition Dessort & Mardaga, Bruxelles, 1975.
18. Jean-Paul RESWEBER : Les pédagogies nouvelles, Q.S.J, 2ème édition corrigée, PUF, Paris, 1988.
19. Laila AIT BOUAOUD : L'évaluation dans le système scolaire en Algérie, Casbah éditions, Alger, 1999.
20. Maurice REUCHLIN : Introduction à la recherche en psychologie, éditions Nathan, Paris, 1992.
21. Michel HUTEAU & Jacques LAUTREY : Les Tests d'intelligence, Casbah éditions, Alger, 1999.
22. Nan LIN : Foundations of social research, Mc Gxaw- Hill Book Company, New york, 1976.

23. Paul FRISSE : La psychologie expérimentale, Q.S.J, 9ème édition corrigée, PUF, Paris, 1991.

24. Paul-Clément JAGOT : Comment acquérir la maîtrise de soi, nouvelle édition refondue et corrigée, éditions Dangles, Paris, 1994.

25. Pierre MANNONI : Des bons et des mauvais élèves, les éditions ESF, Paris, 1996.

26. Remond. B.CATTEL : Manuel d'application du test d'intelligence, Echelle 3 forme A et B, les éditions du centre de psychologie appliquée, Paris, 1986.

27. Remond. B.CATTEL : Test de facteur g, Echelle 2 , forme A et B, 2ème édition, les éditions de centre de psychologie appliquée, Paris, 1974.

28. Robert JUVENETON : Je m'affirme, 2ème édition, édition Dangles, Paris, 1995.

29. Robert LADOUCEUR, André MARCHAND & Jean-Marie BOIVERT : Les troubles anxieux, approche congnitive et comportementale, Masson & Gäëtan Morin éditeur, Paris, 1999.

30. Ronald FRESNE : Pédagogie différenciée, Nathan, Paris, 1993.

31. Winfird HUBER : Introduction à la psychologie de la personnalité, 3ème édition, édition Pierre Mardaga, Bruxelles, 1977.

32. Yann FORMER : La motivation à la réussite dans les situations de formation, Manuel QMF, éditions scientifiques et psychologiques, Paris, .

Dictionnaire :

33. Grand dictionnaire de la psychologie, Larousse, Paris, 1991.

الملاحق

TEST DE CATTELL — ÉCHELLE 3
FORME B

par R. B. CATTELL et A. K. S. CATTELL

NOM : ______________________ PRÉNOM : ______________________

AGE : ______________ SEXE : ______________ DATE : ______________

NIVEAU D'ÉTUDES : ______________________ PROFESSION : ______________________

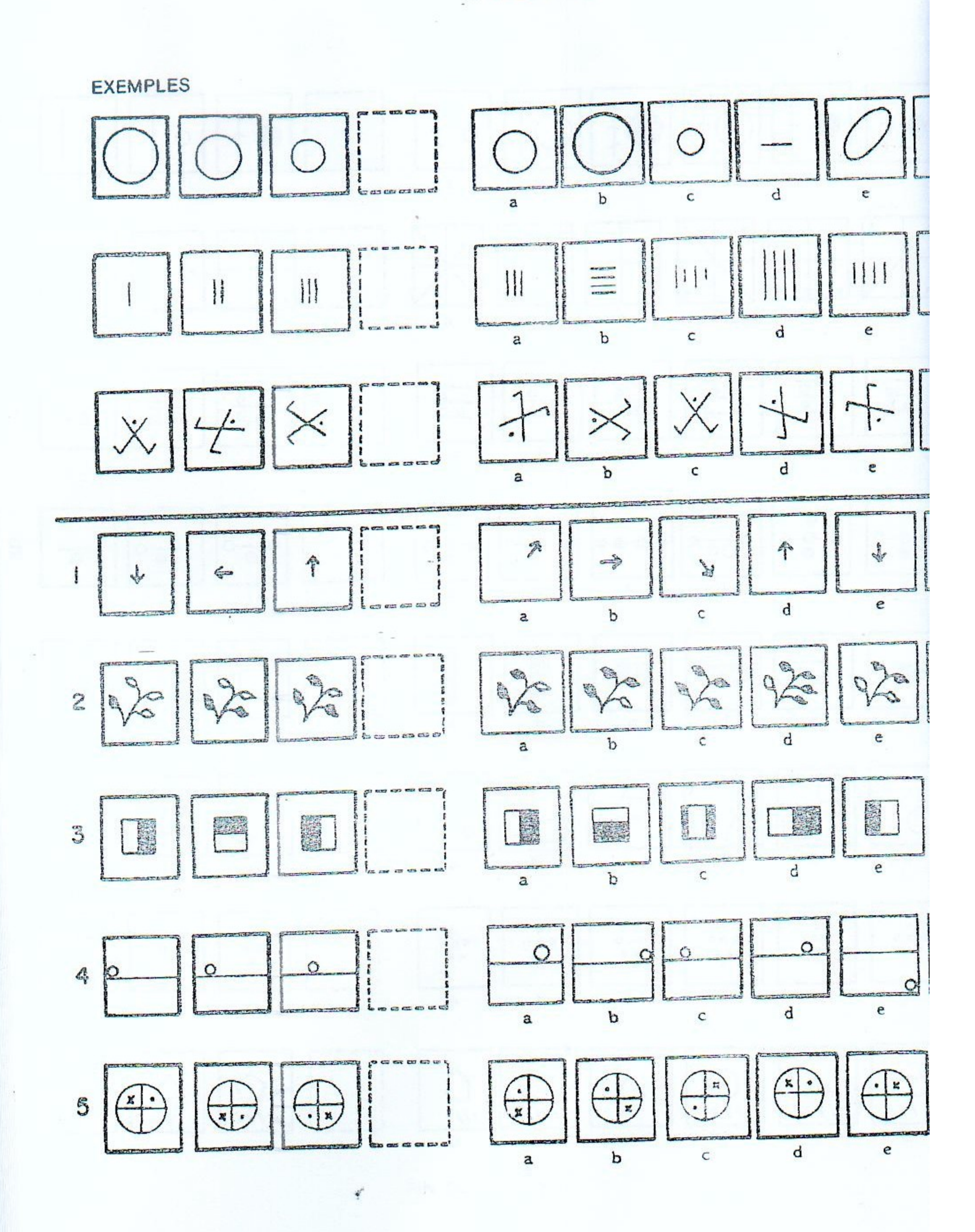
TEST	NOTE	REMARQUES
1		
2		
3		
4		
Total		

NE TOURNEZ PAS LA PAGE AVANT QU'ON VOUS LE DISE

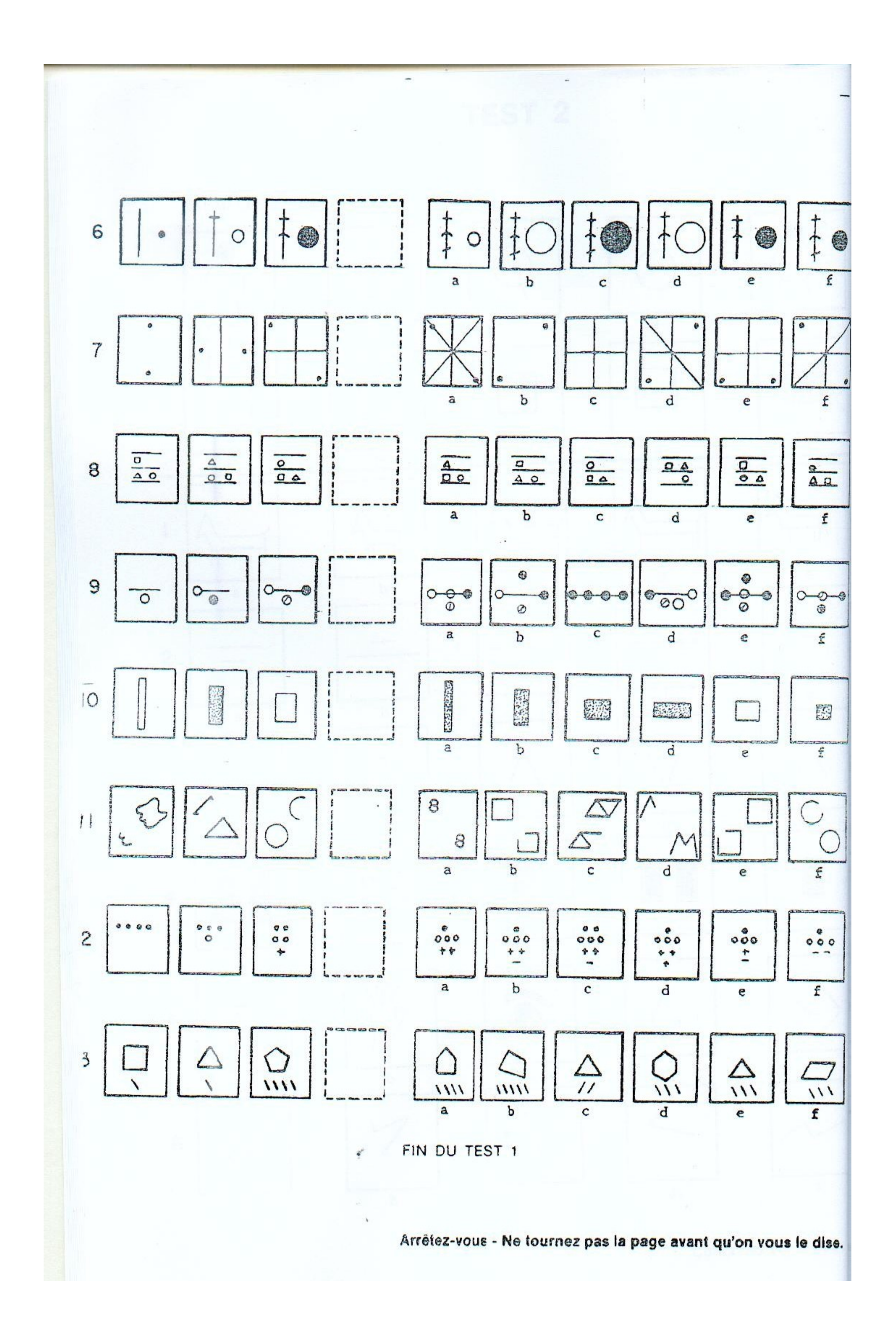
LES ÉDITIONS DU CENTRE DE PSYCHOLOGIE APPLIQUÉE

25, rue de la Plaine - 75980 Paris Cedex 20 - Tél : 40 09 62 62 - Fax : 40 09 62 80

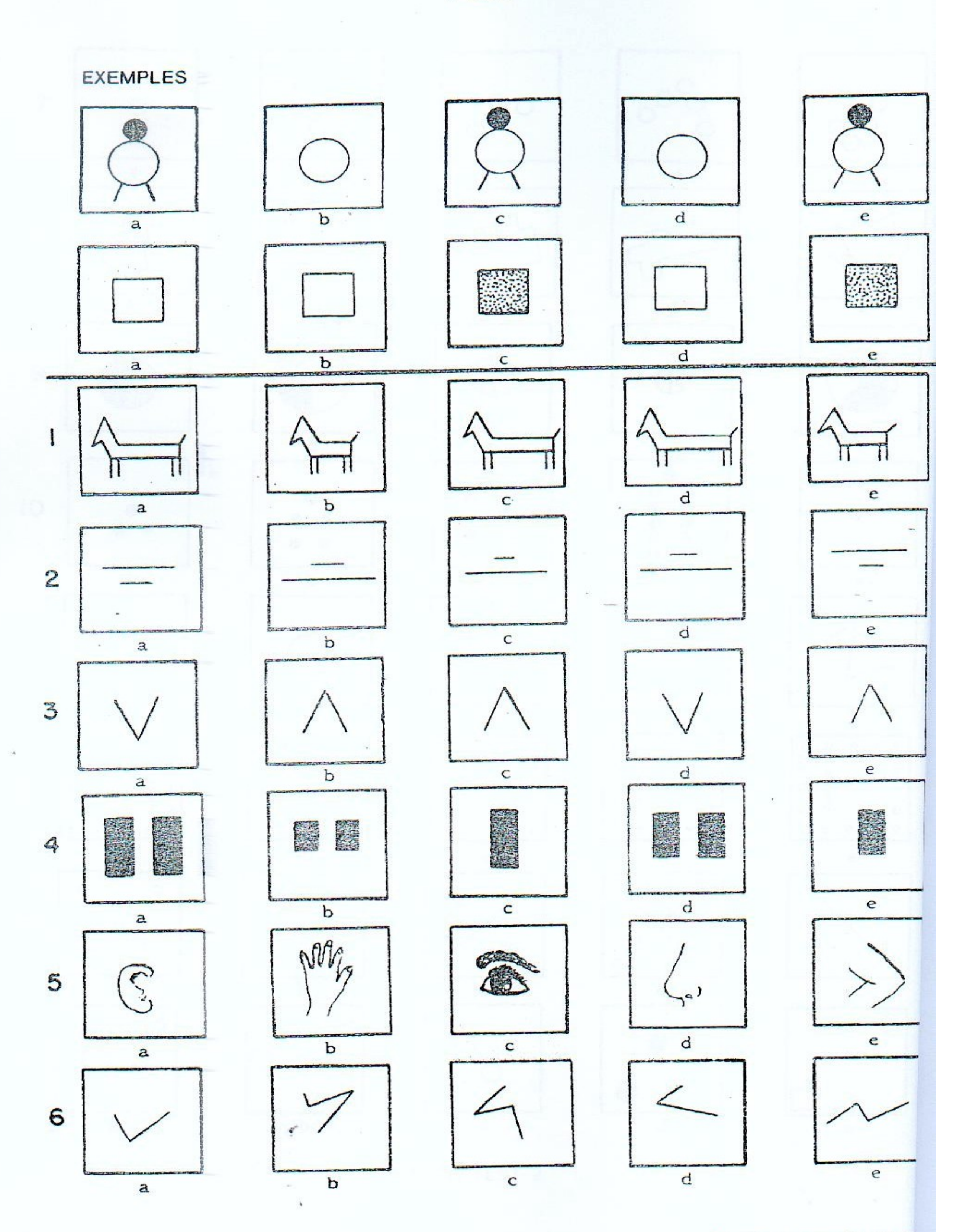
Dépôt légal : 1er trim. 1986 — Edit. n° 712 — Imp. n° 828



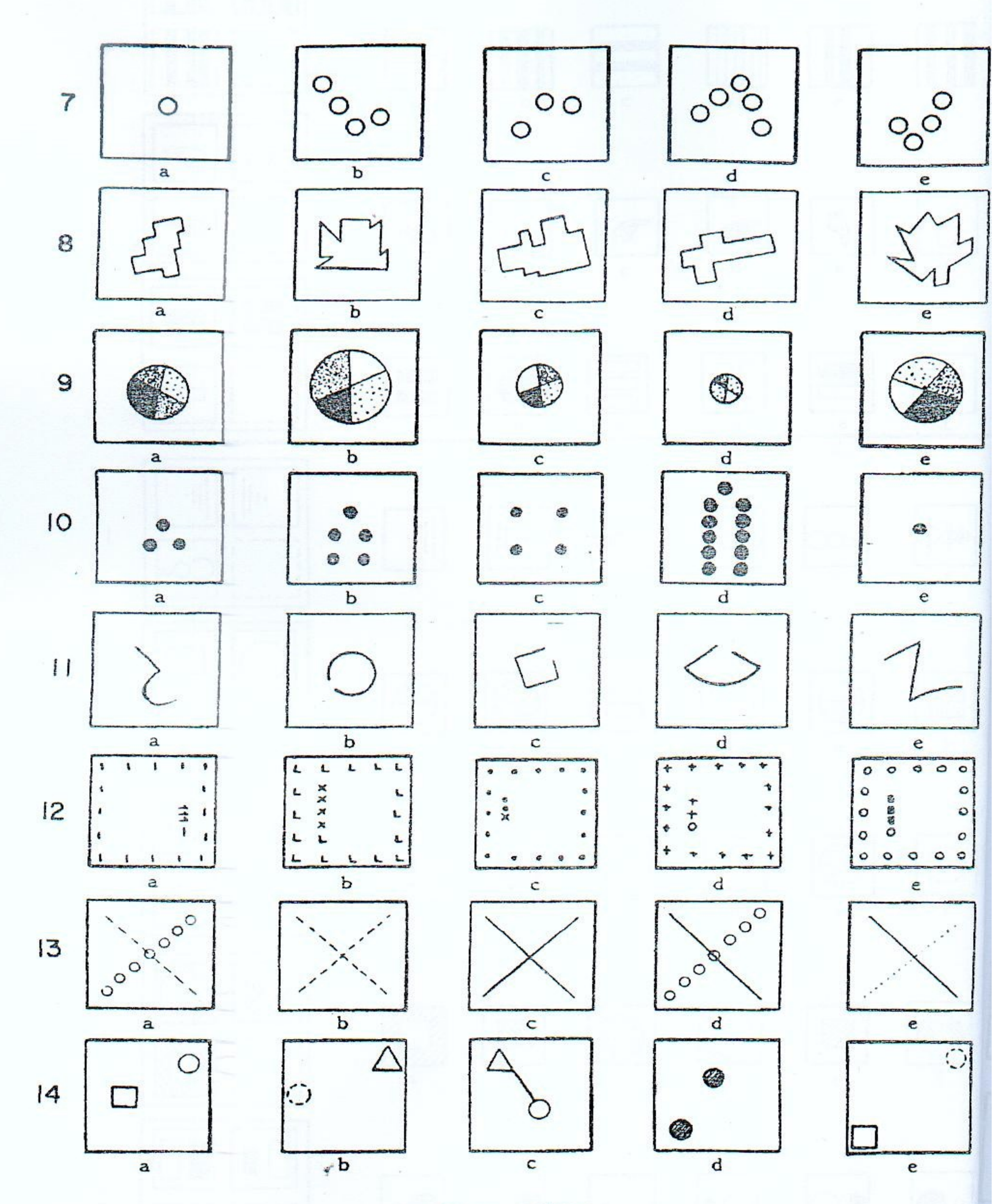
Continuez sur la page


6
a
b
c
d
e
f
7
8
9
10
11
2
3
FIN DU TEST 1
Arrêtez-vous - Ne tournez pas la page avant qu'on vous le dise.

TEST 2



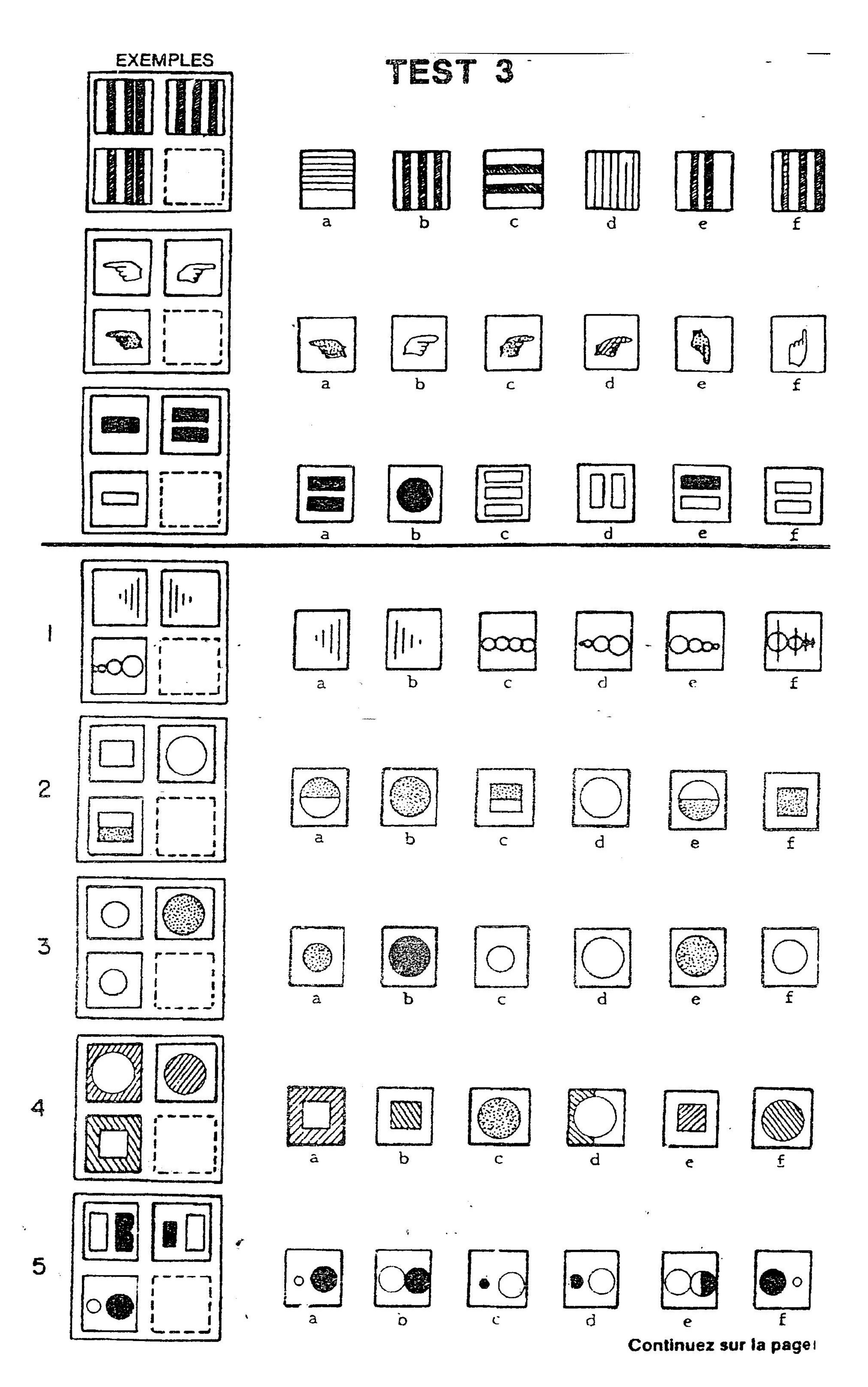
Continuez sur la page



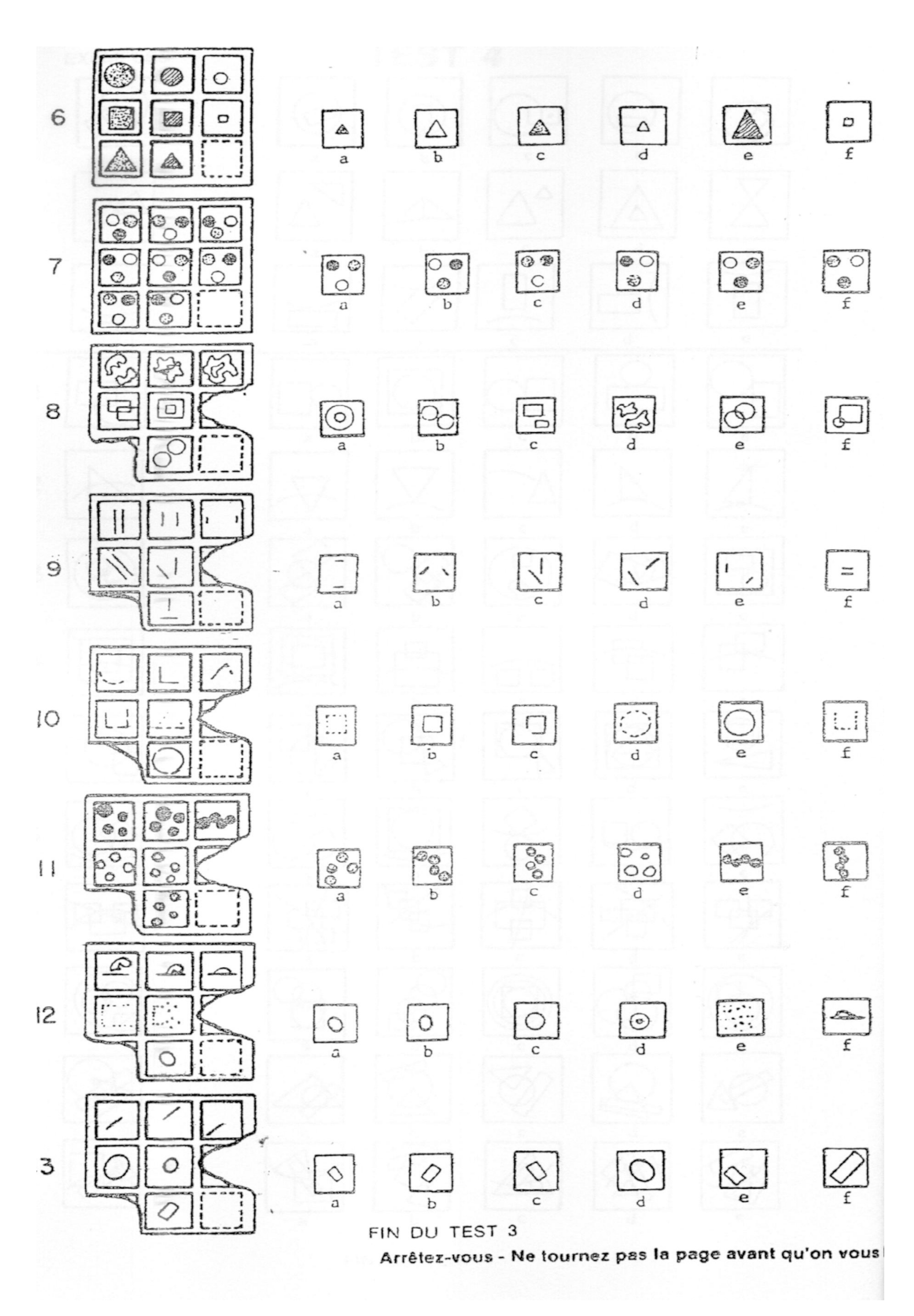
FIN DU TEST 2

Arrêtez-vous - Ne tournez pas la page avant qu'on vous le

TEST 3



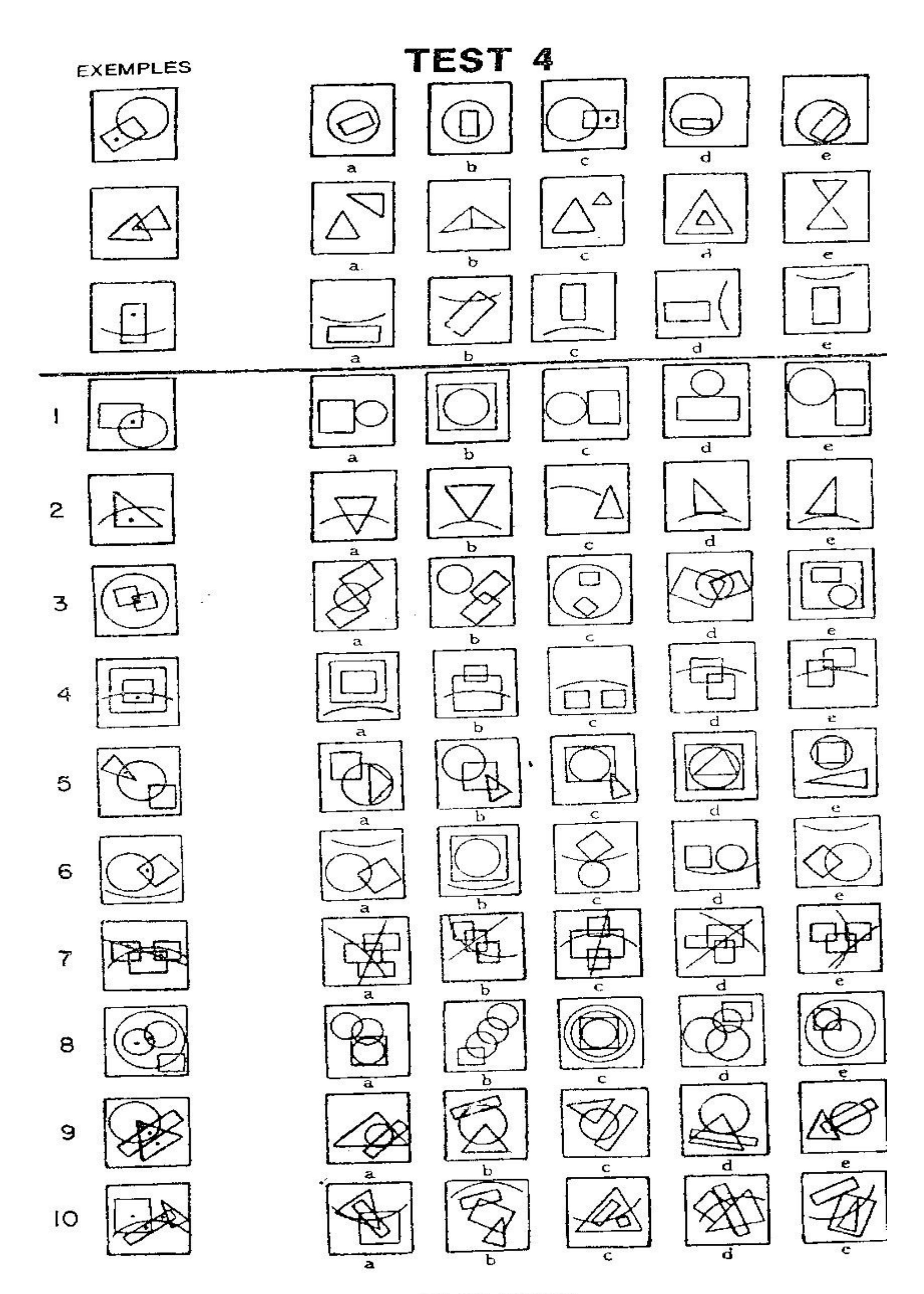
Continuez sur la page



FIN DU TEST 3

Arrêtez-vous - Ne tournez pas la page avant qu'on vous

TEST 4



FIN DU TEST 4

استخبار التقدير الذاتي

الاسم:........................... العمر: ..... سنة الجنس: .... المهنة: ....
الجنسية: .... الحالة الاجتماعية: .... تاريخ التطبيق:.......

التعليمات:

فيما يلي عدد من العبارات التي اعتاد الناس وصف أنفسهم بها، اقرأ كل عبارة، ثم ضع علامة × داخل أحد المربعات التالية لكل منها، لتبين ما الذي تشعر به فعلا الآن، أي في هذه اللحظة، ليست هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، ولا تفكر طويلا في أي عبارة منها ولكن ضع الإجابة التي تبدو أنها تصف مشاعرك الحالية على أفضل وجه.

م	البند	لا مطلقا	إلى حـــد ما	بدرجة متوسطة	كثيرا جـــدا
1	أشعر بالأمان				
2	أنا متوتر				
3	أشعر أنني (على راحتي)				
4	أشعر بالاضطراب				
5	أنا الآن منزعج مما يحدث من سوء حظ				
6	أشعر أنني قانع (راضي)				
7	أشعر بالثقة في النفس				
8	أنا شديد العصبية (متنرفز)				
9	أشعر بالاسترخاء				

QMF-T

Nom : .... Prénom : ....

Age : .... Sexe : ....

Etablissement : .... Section : ....

Ce questionnaire s'intéresse à la manière dont vous menez vos études. Vous allez y décrire certaines de vos man habituelles de vous comporter, de penser, de percevoir les choses, les gens ou les situations.

Vous examinerez chacune des propositions suivantes et vous direz, pour chacune d'elles, si elle vous décrit - très mal, - mal, - assez bien ou - très bien.

Marquez une croix dans la case correspondant à votre réponse.

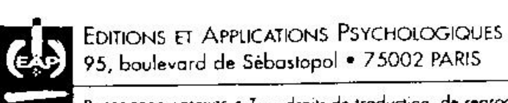
Il n'y a ni "bonne réponse", ni "mauvaise réponse".

Vous pouvez prendre le temps que vous souhaitez pour répondre. Toutefois, ne passez pas trop de temps sur ch proposition, une certaine spontanéité de votre réponse est nécessaire.

Assurez-vous de répondre à chaque proposition

Cette proposition me décrit...	Très mal	Assez mal	Assez bien	Très
01X0 - Je m'intéresse beaucoup aux activités physiques et sportives.				
02Y0 - Dans mes études, j'ai des difficultés dès qu'il faut raisonner avec des nombres.				
03Z0 - Dans l'avenir, je travaillerais volontiers à l'étranger.				




EDITIONS ET APPLICATIONS PSYCHOLOGIQUES
95, boulevard de Sébastopol • 75002 PARIS

Cette proposition me décrit...	Très mal	Assez mal	Assez bien	Très
04R1 - Dans mon travail, je ne laisse jamais rien au hasard.				
05R1 - J'organise toujours mon travail personnel.				
06R2 - Dans mes études, je fournis les efforts nécessaires, sans plus.				
07R2 - Lorsque je travaille, je me laisse facilement distraire.				
08C1 - Même quand je ne suis pas "en forme", je réussis toujours si je suis compétent.				
09C1 - Mes résultats aux examens sont avant tout fonction de mon travail.				
10C2 - Quoi que je fasse, certains enseignants ont toujours la même image de moi.				
11C2 - Mes résultats sont souvent sans rapport avec le travail que j'ai fourni.				
12P1 - Pour mon avenir, j'essaie de ne rien laisser au hasard.				
13P1 - Je peux me faire une idée assez claire de mon avenir.				
14P2 - Il m'est difficile d'imaginer ce que sera mon futur métier.				
15P2 - Je trouve inutile de faire mon travail personnel très à l'avance.				
16R1 - J'ai peu de temps à consacrer à mes loisirs.				
17R1 - Je fais tout mon possible pour réussir ma formation.				
18R2 - J'ai toujours beaucoup de mal à me mettre au travail.				
19R2 - Pour mes études, je pense qu'être dans la "bonne moyenne" est bien suffisant.				

Cette proposition me décrit...	Très mal	Assez mal	Assez bien	T
20C1 - Quand je réussis, c'est toujours parce que j'ai bien travaillé.				
21C1 - Je me sens tout-à-fait capable de réussir ma formation.				
22C2 - Je me sens parfois dépassé par ce qui m'arrive.				
23C2 - Quand je réussis, c'est parfois tout-à-fait par hasard.				
24P1 - Je travaille maintenant pour bien vivre plus tard.				
25P1 - J'ai souvent réfléchi à ce que je ferai dans la vie.				
26P2 - Pour mon avenir, je fais peu de projets à très long terme.				
27P2 - Je me préoccupe peu de mon futur métier.				
28R1 - Je suis quelqu'un de studieux.				
29R1 - Je sais faire beaucoup d'efforts pour obtenir ce que je veux.				
30R2 - Je fais mon travail au jour le jour.				
31R2 - Je suis habituellement très disponible.				
32C1 - Les résultats que j'obtiens ne dépendent que de moi.				
33C1 - Je pense pouvoir changer l'opinion que les enseignants ont de moi.				
34C2 - Faire des études me paraît parfois n'avoir aucun sens.				
35C2 - La chance joue beaucoup sur mes réussites aux examens.				

Cette proposition me décrit...	Très mal	Assez mal	Assez bien	Très bien
36P1 - Je me suis fixé des buts et je veux les atteindre.				
37P1 - Je tiens absolument à réussir mes études.				
38P2 - Mon avenir professionnel reste encore imprévisible.				
39P2 - Dans ma vie le présent est beaucoup plus important que l'avenir.				
40R1 - Je renonce très rarement à achever ce que j'ai entrepris.				
41R1 - J'ai le sentiment d'avoir toujours du travail à faire.				
42R2 - J'ai parfois l'impression de faire des études sans but précis.				
43R2 - J'ai souvent du mal à me concentrer sur mon travail.				
44C1 - Tout, dans ma scolarité, s'est déroulé de manière compréhensible.				
45C1 - Le hasard a peu d'effet sur mes résultats scolaires.				
46C2 - La chance a joué un rôle important dans le déroulement de mes études.				
47C2 - Il y a des jours particuliers où tout ne peut que me réussir.				
48P1 - Je veux parvenir à une situation professionnelle intéressante.				
49P1 - Je sais quels diplômes je veux obtenir.				
50P2 - Pour mon avenir, j'ai peu d'exigences définitives.				
51P2 - Mes projets professionnels sont encore imprécis.				

استمارة دافع الإنجاز

الاسم:............................	اللقب:..............................
السن:	الجنس: ....
المؤسسة:	الصف الدراسي: ....

تهـــتم هـــذه الاســـتمارة بالأسلوب الذي تتبعه في دراستك، سوف تقوم من خلالها بوصف بعض الطرق المعتادة التي تحدد سلوكك وتفكيرك وإدراكك للأشياء والأشخاص، أو مختلف الوضعيات.

اقـــرأ كـــل واحـــدة من العبارات الآتية، وحدد ما إذا كانت تصفك على النحو: لا مطلقا- إلى حد ما- بدرجة متوسطة أو- كثير جدا.

ضع علامة × في الخانة التي توافق جوابك

لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة.

بإمكانـــك أن تستغرق الوقت الذي تريد، لكن حاول ألا تمضي وقتا طويلا عند كل عبارة، والعفوية في الجواب تعتبر جد مهمة وضرورية.

هذه العبارة تصفني...	لا مطلقا	إلى حـــد ما	بدرجة متوسطة	كثيرا جـــدا
1هـــ0- أهتم أكثر بالنشاطات البدنية والرياضية				
2 و 0- في دراستي أجد صعوبة كلما وجب عليّ التفكير بالأرقام.				
3ي 0- في المستقبل سوف أعمل بطبية خاطر في الخارج.				

هذه العبارة تصفني...	لا مطلقا	إلى حـــد ما	بدرجة متوسطة	كثيرا جـــدا
4 إ 1- لا أترك أبدا شيئا للصدفة في عملي.				
5 إ 1- أنظم دائما على الشخصي.				
6 إ 2- في دراستي أبذل الجهود الضرورية فقط من دون زيادة.				
7 إ 2- حينما أعمل من السهل أن أجنح إلى التسلية.				
8ض1- حتى عندما لا أكون في حالة جيدة فإنني أنجح دائما إذا ما كنت كفء				
9ض1- نتائجي في الامتحانات هي قبل كل شيء نتيجة عملي.				
10ض2- مهما أعمل فإن بعض الأساتذة لهم دائما الصورة نفسها عني.				
11ض2- نتائجي عادة ليس لها علاقة مع العمل الذي بذلته				
12 م 1- بالنسبة لمستقبلي أحاول ألا أترك شيئا للصدفة.				
13 م 1- بإمكاني أن أكون صورة واضحة عن مستقبلي.				
14م2- إنه من الصعب عليّ تصور ماذا سيكون عملي المستقبلي.				
15 م 2- أرى أنه8 من غير المجدي القيام بعملي الشخصي بشكل جد مبكر.				
16 إ 1- لدي وقت قليل أخصصه للترفيه.				
17 إ 1- إني أبذل ما في وسعي للنجاح في دراستي.				
18 إ 2- أجد دائما صعوبة كبيرة في بدء القيام بالعمل.				
19 إ 2- بالنسبة لدراستي، أعتقد أن المستوى المتوسط كافي جدا.				

كثيرا جــدا	بدرجة متوسطة	إلى حــد ما	لا مطلقا	هذه العبارة تصفني...
				20ض1– حينما أنجح فدائما لأني عملت بشكل جيد.
				21ض1– أشعر أنني قادر تماما على النجاح في دراستي.
				22ض2– أشعر أحيانا أن ما يحدث لي يتجاوزني.
				23ض2– حينما أنجح، فإن ذلك يكون أحيانا بسبب الصدفة.
				24 م 1– أعمل الآن، لأعيش جيدا فيما بعد.
				25 م 1– أفكر عادة فيما سأفعله في الحياة.
				26 م 2– بالنسبة لمستقبلي، فلدي القليل من المشروعات طويلة المدى.
				27 م 2– أكترث قليلا بعملي المستقبلي.
				28 إ 1– أنا شخص مجتهد.
				29 إ 1– أحسن القيام بالكثير من المجهودات للحصول على ما أريد.
				30 إ 2– أنجز أعمالي يوما بيوم.
				31 إ 2– أنا عادة متفرغ.
				32ض1– النتائج التي أحصل عليها تتوقف عليّ أنا وحدي.
				33ض1– أعتقد أنني قادر على تغير رأي الأساتذة الذي كونوه عني.
				34ض2– يبدو لي أحيانا أن الدراسة ليس لها أي معنى.
				35ض2– الحظ يلعب دورا كبيرا في نجاحي في الامتحانات.

كثيرا جــدا	بدرجة متوسطة	إلى حــد ما	لا مطلقا	هذه العبارة تصفني...
				36 م 1- لقد حددت لنفسي أهدافا وأريد تحقيقها.
				37 م 1- أريد قطعا النجاح في دراستي.
				38 م 2- مستقبلي المعني يبقى غير واضح.
				39 م 2- في حياتي، الحاضر أكثر أهمية من المستقبل بكثير.
				40 إ 1- قليلا ما أتراجع عن إنجاز ما كنت قد بدأته.
				41 إ 1- عندي شعور أن لدي دائما عمل يجب القيام به.
				42 إ 2- أحيانا، يكون لدي انطباع بأنني أدرس من غير هدف محدد.
				43 إ 2- أحيانا أجد صعوبة في التركيز في عملي.
				44ض1- كل شيء في دراستي جرى بطريقة مفهومة وواضحة.
				45ض1- الصدفة لها أثر قليل على نتائجي الدراسية.
				46ض2- الحظ يلعب دورا مهما في سير دراستي.
				47ض2- هناك أيام استثنائية، كل ما أنجزه فيها ينتهي بالنجاح.
				48 م 1- أريد الوصول إلى وضعية مهنية مهمة.
				49 م 1- أعرف أي الشهادات أريد الحصول عليها.
				50 م 2- بالنسبة لمستقبلي، لدي قليل من المتطلبات الخاصة.
				51 م 2- مشاريعي مازالت بعد غير محددو.